



This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

- + *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
- + *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
- + *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
- + *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at <http://books.google.com/>



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

- + *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
- + *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
- + *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
- + *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter <http://books.google.com> durchsuchen.

Educ
1094
4

Fittal - Das Klassische Gymnasium, 1908.



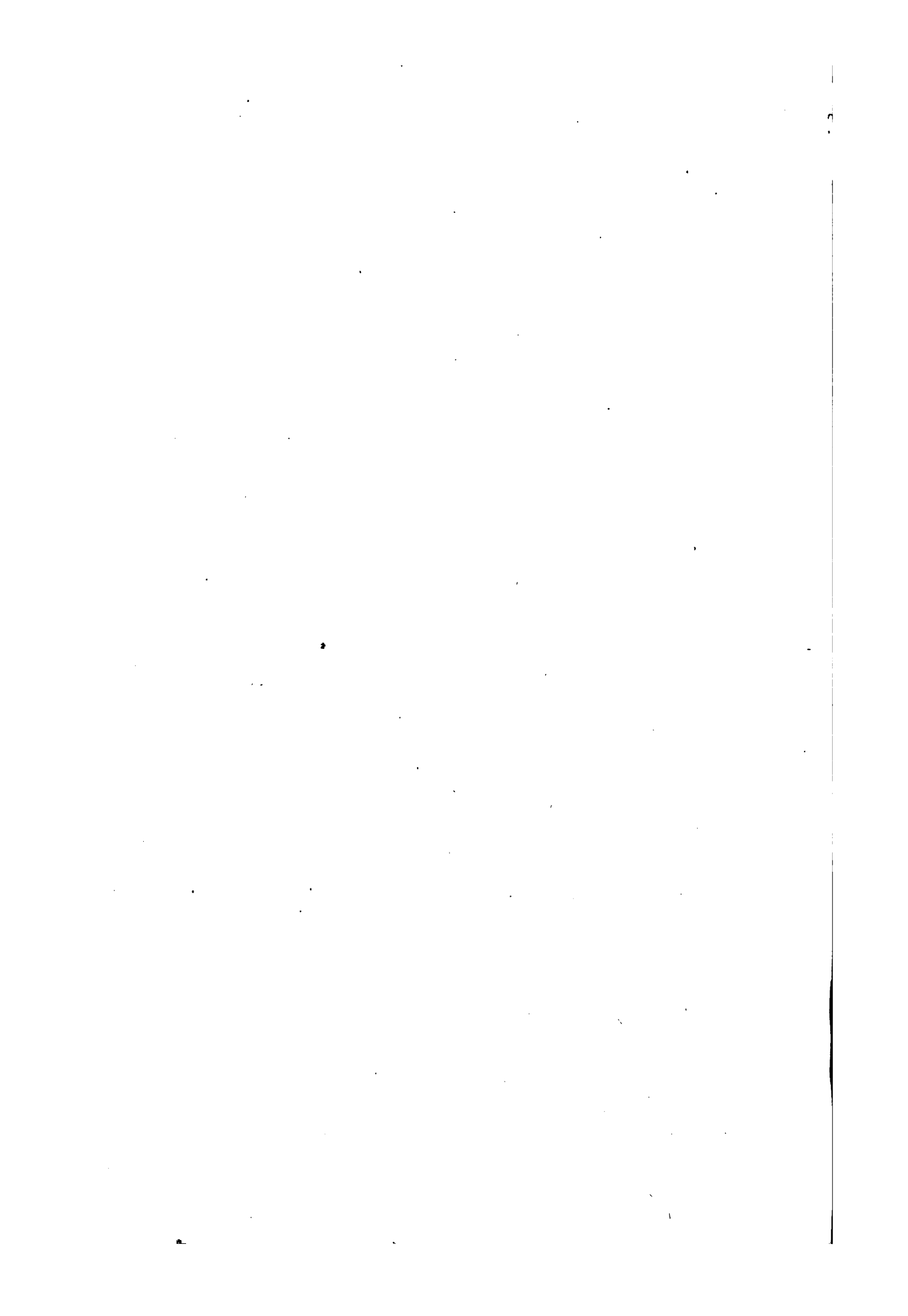
Educ 1094.4

**HARVARD COLLEGE
LIBRARY**



**GIFT OF
THE UNIVERSITY**





Das klassische Gymnasium

und die

Vorbereitung zu unseren Hochschulen.

Reden und Gedanken

von

DR. ROBERT PATTAI

Reichsratsabgeordneter in Wien.



WIEN.

Im Selbstverlage des Verfassers.

In Kommission der Manz'schen k. u. k. Hof-Verlags- und Universitäts-Buchhandlung.

1908.

Educ 1094.4



From the University
by exchange

Das Recht der Übersetzung in andere Sprachen vorbehalten.

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Vorwort	5
Rede in der Mittelschulenquete vom 22. Jänner 1908	7
Die nationale Seite der humanistischen Bildung	26
Moderne Angriffe auf den Klassizismus	27
Zur Reform der Maturitätsprüfung	32
(Allgemeines, S. 32. — Die Prüfung aus der Geschichte, S. 34. — Alte und moderne Sprachen im Unterricht und in der Prüfung, S. 40.)	
Lehrstoff und neue Schultypen	46
(A. Gymnasium, S. 46. — B. Realschule, S. 49. — C. Einheitsschule, S. 51. — D. Mitteltypus, S. 54.)	
Unterrichtspläne	56
(Klassisches Gymnasium; Lehrplan, S. 57. — Realgymnasium und Realschule; Lehrplan, S. 60.)	
Prozedur bei Einführung des neuen Typus	62
(Typus Geßmann, S. 63. — Typus Huemer, S. 64. — Wirkliche mittlere Linie S. 65.)	
Zwei Stimmen aus dem Deutschen Reiche	66
(Schlußausführungen, S. 70.)	
Anhang	73
(Lehrplan des heutigen Gymnasiums und der heutigen Realschule.)	

Vorwort.

Die staatliche Enquete des verflossenen Winters über die Mittelschulreform hat die Geister mächtig bewegt.

Wer an ihr teilnahm, tat es in dem Bewußtsein, daß eine der wichtigsten Kulturfragen zur Entscheidung steht.

Für alle jene aber, die nicht aus den Kreisen der Schule, sondern unmittelbar aus den Gebieten des praktischen Lebens berufen wurden, war es zugleich ein Rückblick ins ewig sonnige Land der Jugend, der sich in jenen Tagen eröffnete.

Die gegenwärtige Publikation ist zunächst meiner Rede in jener Enquete gewidmet. Daneben gebe ich noch einige ergänzende Äußerungen zum selben Gegenstande, wobei auch Erörterungen über die seither verkündete »Maturareform« nicht fehlen.

Was mich zu dieser Verlautbarung drängt, sind zwei Dinge:

Einmal glaube ich einen besonderen Beruf hiezu aus meinem eigentümlichen Studiengang zu schöpfen, der aus meinen Reden klar wird.

Dann aber lege ich Gewicht darauf, die Sache stets auf den Gesichtspunkt zu beziehen: Was tut zur Vorbereitung des Studiums an den beiden Hochschulen not?

Alle diese Fragen aber beurteile ich immer aus der Absicht der Erreichung eines möglichst hohen allgemeinen Bildungsstandes und eines hiedurch veredelten Menschentumes; die trefflichste Fachbildung soll nur ein Ausfluß dieses Bestrebens sein, nie aber als Hemmnis hiefür gelten. Sonst würde

die Menschheit in ihrem Ringen die Zwecke dieses Ringens vereiteln — die doch nur in der Erreichung des höchsten Bildungszieles bestehen, nicht aber in dessen Unterordnung unter die Gewinnung seiner materiellen Mittel.

Zum Schlusse entwickle ich jene praktischen Vorschläge, die sich aus den in den einzelnen Plaidoyers und Erörterungen gewonnenen Sätzen ergeben.

Möge diese Arbeit mit Wohlwollen aufgenommen werden.

Sie ist geleistet im Bewußtsein, an einer großen, allgemein menschlichen und zugleich hochwichtigen nationalen Aufgabe mitzutun.

Dem Minister danke ich, daß er mich zur Enquete eingeladen und mir damit Gelegenheit gegeben hat, mich über Dinge zu äußern, auf deren persönliche Erprobung ich einen großen Teil meiner Lebenskraft aufgewandt habe.

Wien, im Juni 1908.

Dr. Robert Pattai.

Sitzung der Mittelschulenquete
im k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht
vom 22. Jänner 1908.

Der k. k. Minister Dr. Marchet: Ich erteile nunmehr das
Wort Herrn Reichsratsabgeordneten

Dr. Robert Pattai.

In erster Linie haben die Mittelschultypen, über die wir heute sprechen, die Aufgabe, die Hochschulbildung vorzubereiten. Ich glaube daher, daß die Lösung der vorliegenden Fragen vor allem davon ausgehen muß, was den einzelnen Hochschulen frommt. Man muß zunächst auf das zurückgehen, was die einzelnen Hochschulen erfordern, um dann zu erkennen, in welcher Weise man diesen Forderungen gerecht werden kann. Wir haben auf den Hochschulen, auf der Universität und der Technik eine wahre, höhere Ausbildung zu geben. Wir wollen auf der Technik nicht Gewerbeschüler erziehen, wir wollen auf der medizinischen Fakultät nicht Dorfbader heranbilden, wie sie früher bestanden, und wir wollen an der juristischen Fakultät nicht Justiziere und Grundbuchsführer erziehen. Für die drei erwähnten Kategorien ließen sich die nötigen Kenntnisse in viel kürzerer Zeit erzielen und dazu bedürfte es auch nicht einer derartigen Vorbereitung. Nein, wir wollen jetzt reden von der Erziehung von Ingenieuren, von wirklichen Ärzten und von Richtern und Rechtsgelehrten, und für diese drei Kategorien ist meiner Meinung nach eine Ausbildung in der Weise erforderlich, daß die eigentliche Fachbildung an die Hochschule verlegt wird und nicht schon an der Mittelschule Platz zu greifen hat.

Daß dem so ist, ergibt sich daraus, daß ja selbst auf den erwähnten Hochschulen und Fakultäten die ersten Jahre noch mit theoretischen Wissenschaften zugebracht werden; so beginnt das juridische Studium mit den historischen Fächern, die Medizin ebenfalls mit allgemeinen Fächern und schreitet erst dann zur angewandten Wissenschaft vor und das gleiche gilt von der Technik. Es ist nicht richtig, die Wissenschaften, die an der Technik gelehrt werden, insgesamt als angewandte Wissenschaften zu bezeichnen, sondern das 1. Jahr ist der höheren Mathematik, der darstellenden Geometrie und der mathematischen Physik gewidmet, an diese schließt sich die höhere Mechanik und dann erst kommen die eigentlichen angewandten Fächer, der Maschinenbau, die Ingenieurwissenschaft. Der Umstand also, daß die Technik späterhin zu angewandten Wissenschaften fortschreitet, würde an und für sich noch nicht eine besondere Stellung derselben erheischen, im Gegenteil, wie schon erwähnt, auf der medizinischen Fakultät wird ja vielleicht noch mehr angewandte Wissenschaft getrieben als am Polytechnikum, indem dort die praktische Ausbildung eine noch weit größere Rolle einnimmt. Es läßt sich mit ziemlicher Sicherheit sagen, wenn im XIII.—XV. Jahrhundert, zu jener Zeit, als sich unsere Universitäten bildeten, die technischen Wissenschaften auf jener Höhe gestanden wären wie heute, so würden sie ohneweiters und gerade so gut wie die medizinische Wissenschaft der *universitas literarum* angereicht worden sein. Es würde dieselbe einheitliche Vorbildung auch für die technischen Wissenschaften Platz gegriffen haben wie für die anderen Fakultäten, unter denen die Medizin ein ebenso streng naturwissenschaftlicher Gegenstand ist, als es die Technik nur immer sein kann. (Zustimmung.) So aber hat sich die technische Wissenschaft erst viele Jahrhunderte später zu dieser Höhe erhoben. Die ersten Anfänge der Naturwissenschaften wurden zwar wie ein Teil der Philosophie, ihre technische Anwendung aber nur wie eine Art Werkätigkeit behandelt. So hat sich die Technik ihre Stellung im Kampfe erringen müssen, der nicht ohne Verbitterung vorbeiging. Manche Männer der alten Fakultäten glaubten es da gewissermaßen mit einem Eindringling zu tun zu haben und schlossen diesen von vornherein von einer formalen Gleichstellung aus. Dieser Vorgang erzeugte in den Kreisen der Technik eine Gegenströmung dahin, daß

sie sich selbst mit einem gewissen Nachdruck auf das bloß Praktische der Wissenschaft stützte und von dem Gesichtspunkte ihres größeren unmittelbaren Nutzens aus ihrerseits wieder auf die alten Fakultäten herabzusehen glaubte.

Ich selbst habe im Laufe meines Studienganges, über den ich noch später einige Worte sprechen werde, um den Herren darzulegen, wieso ich über beide Bildungsbahnen aus eigener Erfahrung reden kann, die Realschule studiert, allerdings zu einer Zeit, wo sich die Technik samt der Realschule eben erst aus einer Art Werkschule herausgearbeitet hatten; es war aber der Hochschulcharakter der Technik und der Charakter der Realschule als einer allgemeinen Bildungsstätte bereits anerkannt. Damals waren es sogar noch hervorragende Techniker, die betonten, daß man die Gleichartigkeit mit den Universitätsstudien nicht verlange. Ich erinnere mich an einen Fachprofessor, der das Paradoxon aussprach: Er wüßte gar nicht, daß die Techniker allgemein gebildet werden, denn das technische Studium sei ein so schwieriges, daß durch humanistische Bildung nur die Aufmerksamkeit abgelenkt und auf andere Gegenstände zerstreut werde. Einer der Hörer, der aber eine allgemeinere und höhere Auffassung hatte, erwiderte ihm darauf: Aber, Herr Professor, das wäre ja so, als wenn man einem Singvogel die Augen austechen wollte, damit er besser singe. (Zustimmung.) Heute haben sich die Verhältnisse bedeutend geändert. Es sind aber doch noch gewisse Reste jener Auffassung auf der einen und auf der anderen Seite zurückgeblieben und aus den Reden der Techniker von gestern hörte man allgemein eine Klage über Zurücksetzung heraus, jedoch unter gleichzeitiger energischer Betonung der eigenen Domäne der Realschule. Von Seite der Vertreter des humanistischen Bildungsganges aber vermißte man bis jetzt trotz ausgezeichneter Ausführungen eine alles zusammenfassende Begründung der Bedeutung der humanistischen Wissenschaften und der Ursache, warum sie für die Aufrechterhaltung dieses Bildungsmittels eintreten.

Erst wenn man beide Wege einander gegenüberstellt, wird man, glaube ich, zur Erkenntnis kommen, inwiefern nicht doch auch die Vorbildungen für beide Hochschulen näher aneinandergerückt werden können, als es nach den bisherigen Ausführungen den Anschein hätte. Das bringt mich zunächst auf die Frage der sogenannten Einheitsschule! Nun, eine solche Schule, die

für alle Fakultäten, die technische Hochschule inbegriffen, vorbereitet, haben wir ja gegenwärtig schon, und diese Schule ist gerade das humanistische Gymnasium. Gegenwärtig befähigt das humanistische Gymnasium mit einer kleinen Nachprüfung — zur Zeit, als ich studierte, sogar noch ohne jede Nachprüfung — auch zum Eintritte in die Technische Hochschule. Und siehe da, meine Herren, es waren nicht etwa solche, die sich — wie gestern der Ausdruck lautete — verlaufen hatten und es zu nichts Rechtem brachten; ich habe vielmehr selbst erlebt, daß eine Anzahl Hörer, die aus dem humanistischen Gymnasium ohne jede weitere Vorbereitung an die Technische Hochschule übertreten waren, in den spezifisch technischen Fächern zwar anfänglich etwas nachhinkten, mit einiger Hilfe der Professoren und auch ihrer freundlichen Kollegen aber das bald einholten und später die vorzüglichsten Schüler auch der technischen Wissenschaften wurden. Und wenn Sie heute die Professoren der Technischen Hochschulen fragen, so werden Ihnen diese über die Schüler des humanistischen Gymnasiums ein sehr günstiges Urteil abgeben. Ich beziehe mich noch auf ein Faktum, nämlich darauf, daß eine große Anzahl, und zwar gerade von hervorragenden Technikern, ihre Söhne, obwohl diese im voraus zum Berufe des Vaters bestimmt sind, doch in das humanistische Gymnasium schicken, sie dieses durchstudieren und dann an die Technik gehen lassen, wo die jungen Leute ihre weitere Karriere in einer vorzüglichen Weise machen. (Sehr wahr!) Das aber, meine Herren, ist alles ein Beweis dafür, daß jene Vorbereitungen, welche die Realschule in der Fachbildung gibt, auch für das technische Hochschulstudium nicht unbedingt notwendig sind, sondern daß die allgemeine Schulung des Geistes mit Rücksicht auf die hohe wissenschaftliche Aufgabe, die später an der Hochschule an jeden herantritt, in vieler Beziehung wertvoller ist als das Verlegen eines Teiles der Fachbildung in die Mittelschule. Deswegen muß ich mich auch ganz entschieden gegen das aussprechen, was ich soeben von Herrn Dr. Bobrzyński nach der Richtung gehört habe, daß er sich die Reform der Realschule dahin vorstellt, daß sie noch mehr als Fachschule ausgestaltet werde, das wäre also, daß sie wieder auf einen Standpunkt von früher zurückkomme. Es wäre das, meiner Meinung nach, eine Reform nach rückwärts. Die Fachbildung in jenen Jahren gehört für die Gewerbeschüler. Aber für die

Ingenieure und alle jene, die die schwersten Aufgaben des Geistes zu lösen und zu beherrschen haben, ist es nur eine Wohltat, wenn sie als Vorbildung eine allgemeine und reiche Schulung des Geistes erhalten. (Lebhafter Beifall und Händeklatschen.)

Was nun aber die Bedeutung der klassischen Studien betrifft, so ist man auf Seite ihrer Gegner zum größern Teil über den Kern der Frage hinweggegangen. Einzelne Herren haben sogar direkte Angriffe erhoben. Man hat von einem lateinischen Dünkel gesprochen und hat davon geredet, die humanistischen Studien verdürben sogar die Ausbildung in der eigenen Muttersprache und verwirren den Geist. Ich glaube, daß es, nachdem derartige Ausführungen stattgefunden haben, doch der Mühe wert ist, auf den eigentlichen Wert der humanistischen Studien zurückzugehen, die ich, wie Sie schon aus meiner bisherigen Einleitung sehen, auch für die Angehörigen der Technik gerettet wissen will. Ich möchte in dieser Richtung zusammenfassen:

Die allererste Verteidigung, die dafür ins Feld geführt wird, ist die, man verstehe die Termini der Wissenschaften nicht, wenn man nicht lateinische und griechische Vorbildung hat. Das ist wohl nur ein sehr äußerliches Moment; das würde nicht rechtfertigen, daß man sich deswegen acht Jahre mit diesen Sprachen befaßt.

Ein zweiter Grund speziell für die lateinische Sprache ist der, daß sie die Wurzel der romanischen Sprachen ist und deren Erlernung erleichtert, ein Grund, der schon einige Bedeutung hat, wenngleich von anderer Seite hervorgehoben wurde, daß man zuerst die romanische Sprache lernen solle (!), um daraus das Lateinische zu lernen, ein Vorgang, der mir die Sache auf den Kopf zu stellen scheint.

Ein dritter Grund, den ich jedoch noch immer in die erste Gruppe der mehr äußerlichen Motive einreihe, ist der, daß speziell für den Juristen das Lateinische unerläßlich sei. Zweifellos in einem gewissen Grade, aber vielleicht auch nicht in dem Maße, daß ein ganzes Gymnasium ausgefüllt sein müßte, besonders dann nicht, wenn man, einem banausischen Zuge der Zeit folgend, die Rechtswissenschaft vielleicht wieder auf eine bloße Gesetzeskunde reduzieren wollte, auf ein Gebiet, aus dem sie sich in Österreich emporgerungen hat seit ihrem Reformator Josef Unger. Aber bedeutsam bleibt diese Rücksicht auf das Rechts-

studium immer, zumal wir hoffen, daß wir dessen rückschrittliche Bewegung nicht erleben.

Nun komme ich aber zu einer zweiten Gruppe von Gründen für die Erlernung der klassischen Sprachen, die auf das Innere der Sache losgehen. Deren erster besteht darin, daß sie eine geistige Gymnastik, eine logische Schulung bilden. (Beifall.) Und in dieser liegt schon eine große Bedeutung, und zwar, glaube ich, in diesem Punkte hat die lateinische Sprache sogar eine größere Bedeutung als die griechische. Ich spreche jetzt vom bloßen logischen Momente. Meine Herren! Die Sprache ist ein menschliches Werk, aber kein Werk der menschlichen Willkür. Die Sprache hat sich mit derselben Notwendigkeit, mit der die Denkgesetze mit den Tatsachen in Übereinstimmung einhergehen müssen, selbst in gewissen Gesetzmäßigkeiten entwickelt und ist dadurch mit zu einem Instrumente des Denkens selbst geworden. (Beifall.) Derjenige hat gar kein Verständnis für die Bedeutung der Sprache — eines der größten, ja vielleicht des größten menschlichen Gutes, das wir überhaupt haben — der die Sprache etwa als ein zufällig Entstandenes betrachtet, als ein Werkzeug der Verständigung, das ebensogut auch durch Zeichen oder durch Volapük ersetzt werden könnte. Die Sprache ist nicht nur das äußere Hilfsmittel der Verständigung, sie ist die Grundlage des Denkprozesses selbst und ich erinnere diesfalls an einen Ausspruch in einer der tiefstinnigsten Tragödien Shakespeares, »Der Sturm«, wo Prospero zu Caliban, der vor ihm liegt, sagt:

»... Da du, Wilder, selbst
Nicht wußtest, was du wolltest, sondern nur
Höchst viehisch kollertest, versah ich dich
Mit Worten, deine Meinung kund zu tun.«

Also nicht bloß Gedanken ausdrückend, sondern selbst Gedanken bildend, ist die Sprache und wenn sie daneben Unregelmäßigkeiten zeigt, so ist das kein Grund, um es ihr als Unvollkommenheit anzurechnen.

Diese Unregelmäßigkeiten sind nur eine Folge von allen jenen Bildungen, die sich nach und nach unbewußt, wenn auch mit Notwendigkeit vollziehen. Gestatten Sie mir ein ganz anschauliches Beispiel aus der Natur selbst, aus der Kristallographie. Die merkwürdigen und seltsamen Formen des Kristalles ent-

stehen aus gewissen Beziehungen der Molekularkräfte, die wir noch nicht kennen, deren Wirkungen wir aber sehen. Aber in der Bildung der Kristalle sehen Sie folgende merkwürdige Erscheinung: Die Flächen sind oft ungleich an Größe, die eine Fläche eines Dodekaeders ist tiefer abgeschnitten und daher breiter, die andere schmaler — immer regelmäßig aber sind die Winkel des Kristalles, die durch seine innere Struktur bedingt sind. Ebenso ist es in der Sprache. Sie haben verschiedene Genusregeln, verschiedene Abweichungen in der Formenbildung, aber in der Konsequenz des Denkens, insbesondere im Verbum, in der Anwendung des Coniunctivus und Indicativus, in der consecutio temporum etc. finden Sie Regeln, die mit eherner Konsequenz wiederkehren und nirgends strenger als in den alten Sprachen und insbesondere im Lateinischen, welches in dieser Richtung als die Königin der Sprachen bezeichnet werden muß. Wenn nun hervorgehoben wird, das könne unser deutsches Denken beirren, so ist das gerade so ein Einwurf, als wenn jemand gegen die Gymnastik wäre, weil sie ermüden könnte. In dieser Ermüdung liegt aber eben eine Stärkung ersten Ranges. Darin, daß man den noch konsequenteren Denkprozeß des Lateinischen durchmacht und den des Deutschen, der Muttersprache, damit vergleicht, liegt das geistige Turnen. Hiedurch wird die Konsequenz des Denkens in einer Weise fundiert, daß, ich scheue mich nicht es zu sagen, diese logische Tätigkeit sogar jener der Mathematik standhält. Diese beiden logischen Tätigkeiten sind zwar nicht miteinander zu vergleichen, weil sie nicht adäquat sind. Denn die Mathematik arbeitet in der Abstraktion eines nur die Form besitzenden Raumes und einer nur die Quantität vorstellenden Zahl. Die Sprache hingegen hat mit den hunderten von Beziehungen der Gegenstände, Gedanken und Gefühle, die sie bezeichnet, zu arbeiten und wenn sie auch nicht zu so ausgedehnten und unfehlbaren Schlußketten führt wie die Mathematik, so ist doch ihre Aufgabe eben deshalb eine viel nuanciertere und schwierigerere. Uns hierin zu kräftigen ist der riesige Wert der lateinischen Sprache. Und darum wollen wir auch mit dieser lateinischen Sprache anfangen und nicht die lateinische Sprache wie ein veraltetes Französisch hinten anhängen, während das Französische ja doch nur auf Basis der lateinischen Sprache uns eigentlich recht vollkommen zugänglich ist.

Und nun komme ich nach der Erörterung der logischen Seite auf den wichtigsten Faktor, der die Bedeutung des klassischen Studiums ausmacht, auf den humanistischen Punkt selbst. Die ganze Art und Weise der Auffassung, der poetischen Auffassung, welche uns heute noch immer aus dem Altertum entgegenweht, geradeso wie wenn ein Strauß von Blumen in einem Buche gepreßt wird und wenn wir dieses Buch nach Jahren öffnen und die Blumen auch vergilbt sind, sie aber doch noch einen Rest des Waldesduftes auf uns aushauchen — so ist es mit dem Wehen aus dieser alten Zeit. Und in diesem Punkte ist zugestandenerweise das Griechische in seiner Bedeutung dem Latein gegenüber voraus. Ich brauche hier vor diesem Kollegium nicht erst zu zitieren. Ich brauche nur hinzuweisen auf die Gestalten des Sophokles mit ihrer Urkraft und echt menschlichen Leidenschaft, ich brauche Sie nur zu erinnern an jenen erschütternden Eindruck, den diese Gestalten noch heute machen, selbst wenn sie uns am deutschen Theater vorgeführt werden. Da muß jeder den Eindruck empfangen, daß er hier vor etwas ganz Eigenartigem steht.

In dem gegenwärtigen Kampfe ist eine der schönsten Broschüren, welche geschrieben wurde, die des Dr. Albert. Er vergleicht Rom und Hellas mit ihren abgeschlossenen Kulturkreisen mit zwei Heroenbildern, welche hingestreckt aber noch immer herrlich vor uns liegen. Er sagt weiter (liest): »Die Lehren des Völkerlebens und der Geschichte finden in ihrem Erdenwandel unerschöpfliche Minen. Er ist abgeschlossen wie keiner, uns verwandt und vertraut wie kein anderer. Alle andern uns überlieferten Volkskulturen tragen zum Teile fremdartige Züge an sich und nur künstlich vermögen wir uns in sie hineinzudenken. Diese Stirn aber, die wir betasten, dieses Herz, darauf wir unsere Hand drücken, war von Gedanken und Leidenschaften schwer, die in uns widerhallen.«

Die Abgeschlossenheit dieses Kulturkreises, so eigenartig und doch uns so verwandt, macht seinen unschätzbaren Wert aus. Und in der Renaissance hat er sogar ein gut Stück Deutschtums und modernen Volkstums wieder zu seinem Rechte gebracht. Denn so sehr veredelnd der Einfluß des Christentums auf die abendländischen Völker wirkte, so waren doch viele seiner Ursprünge von fremden und alttestamentarischen Überresten durchsetzt. Im Augenblick der Renaissance aber ergriff man

die Hand der Antike, welche mit ihrer lieblichen, kindlich naiven Sinnlichkeit, mit ihrer echt arischen Auffassung alles Wesens uns als eine Bruderwelt erschien, deren Anblick uns aus mancher Beengung des Geistes herausführte und daher eine wahre Wiedergeburt der Völkerwelt brachte. (Lebhafter Beifall.) Und heute noch: Wer einen Klassiker liest, wen ergriffe es nicht in einer ganz unbeschreiblichen Art, wenn er in diesem Autor, der 2000 Jahre vor uns gelebt hat, großartige allgemeine Gedanken niedergelegt findet, von denen man sich sagen muß: In dieser Klarheit und Wahrheit habe ich sie selbst in der Gegenwart nicht gehört, aber sie erfassen mich im Innersten, denn das ist Blut von meinem Blute, — das ist Gedanke von meinem Gedanken. Wenn wir nun diese Kultur genießen können, die vor uns durchlebt worden ist, die engverwandte Völker vor uns schufen, wäre es da nicht eine verbrecherische Prodigalität, an diesem Schatze ungenützt vorbeizugehen? Eines der herrlichsten Geschenke, das uns die Fügung, daß wir zum Glück die Späteren sind, in die Hände gab, würden wir leichtsinnig von uns werfen. Diese Heldengestalten, von unserem Studium berührt, gewinnen wieder Hauch und Leben. Sie scheinen zu uns zu sprechen und rufen uns zu: Begeistert euch an unseren Taten, vermeidet unsere Fehler! Sie stärken unseren Charakter, sie entzücken unseren Geist. Darin liegt der wirkliche Wert dieser humanistischen Studien und dieser Wert ist es, der zugleich einen wesentlichen Inhalt unserer ganzen modernen europäischen und insbesondere unserer deutschen Bildung ausmacht. Schauen wir einmal das antike Schönheitsideal, wie es Lessing zuerst in seinem Laokoon klarlegte, erwecken wir die Blüten der Zeit, von der Schiller sang:

»Damals stiegen zu Deukalions Gefilden
Noch die Himmlischen herab!«

Hören wir unseren Goethe in der »Braut von Korinth«, mit einer Begeisterung für das Altertum, die fast schroff gegen das Christentum wurde: »Wenn die Asche glüht, wenn der Funke sprüht, eilen wir den alten Göttern zu; — und dann sagen Sie noch, diese Studien hätten uns die deutsche Sprache verderbt, die vielmehr an ihnen neugeboren und zu einer Vollkommenheit gediehen ist, die uns stolz auf sie sein läßt — dann sagen Sie noch, das verwirre den Kopf, was in seiner Schönheit und Anschaulichkeit als eines der erhabensten Momente für den mensch-

lichen Geist überhaupt und für alle Zeiten gelten muß. (Lebhafte Zustimmung.)

Darum wollen wir das humanistische Gymnasium erhalten, wollen aber auch so viel als möglich die unschätzbaren Vorteile der humanistischen Studien auch denjenigen zuteil werden lassen, welche wie unsere Techniker heute Wissenschaften betreiben, die zumindest die gleiche Schwierigkeit haben, wie die unsern, Wissenschaften, welche — ich erinnere nur an die moderne Elektrizitätslehre — tatsächlich in die Naturphilosophie hineinragen, an die höchsten Probleme rühren. Das soll den Herren nicht versagt sein, daß sie mit uns sich voll und ganz an diesem Kulturkreise erfreuen. Diese Vollfreude kann aber nur eintreten, wenn sie die Sprachen oder wenigstens eine derselben mit einer gewissen Vollkommenheit beherrschen.

Hier bin ich aber bei dem Punkte, wo ich, so sehr ich für den großen Gedanken der humanistischen Bildung eintrete, ebenso energisch gegen die Methode auftreten muß, in der sie bisher beigebracht wurde. Diese Methode ist eine solche, die — ich brauche gar keine andere Kritik — an ihren Erfolgen sich richtet. Wenn von der humanistischen Bildung ein Gewinn für das ganze Leben in uns bleibt, etwas, was von allen anderen Vorbildungen unterscheidet, so ist das trotz dieser Methode geschehen. Es ist das nur ein Zeichen, daß man trotz der denkbar verfehltesten Art, uns die Sprachen beizubringen, doch an diesem Born der Bildung nicht vorübergehen kann, ohne daraus sich das Auge zu netzen.

Jetzt werden diese Sprachen durch acht Jahre gelernt und doch heißt es dann, man könne nicht verlangen, daß die Schüler eine Zeile Lateinisch schreiben können, man müsse zufrieden sein, wenn sie einen leichten Autor an der Hand eines Lexikons lesen können. Ja, wenn das Lateinische und Griechische wirklich so schwer wäre, so hätten die Kinder der alten Römer erst im Schwabenalter in ihrer eigenen Sprache zu reden angefangen. (Heiterkeit.) Das ist doch ganz klar, daß hier die Methode verfehlt ist. Wie kann man denn jemandem eine Sprache, bevor er sie kennt, nach Regeln einlernen wollen? Wenn Tacitus heute aufstünde und Sie ihn um die Genusregeln fragen würden, so würde er aus dieser Frage die dritte Klasse bekommen. (Heiterkeit.) Denn das ist etwas, was man sich durch den Gebrauch der Sprache empirisch aneignen muß, und dann

kommt die Grammatik nach als eine Wissenschaft, als eine Leuchte, die einem erschlossen wird und mit Vergnügen springt einem das als eine Regel aus dem Kopfe, was man früher schon dem Gefühle nach, zwar nicht vollkommen begriffen, aber bereits angewandt hat. So geht es bei allen Sprachen und auch bei den klassischen. Wird der Unterricht empirisch begonnen, so kann er auch mit dem Latein unbedenklich in der ersten Klasse anfangen. Man bringt dem Schüler einige Substantive aus der ersten und zweiten Deklination und vielleicht einige Verbalformen der dritten Konjugation bei. Nehmen Sie dazu den Gebrauch von *esse* in der Gegenwart und im Präteritum und einige Adjektiva. Heben Sie den Wortschatz nicht dadurch, daß Sie den Schüler die absurdesten Ausnahmen von den Genusregeln lernen lassen und ihm Worte beibringen, wie *amussis* — die Richtschnur und *vannus* — die Futterschwinge (Heiterkeit), die er während seines ganzen Studiums nie braucht, sondern geben Sie ihm die Worte, die er zum Cornelius Nepos braucht, und in einem Jahre werden Sie ganz nette Geschichtchen aus der *historia antiqua* den Schüler lesen lassen können. Wenn er von Mucius Scaevola gelesen hat, wird sich der Knabe schon an dem Mute und Patriotismus dieses Mannes begeistern. Allerdings darf dann nicht das eintreten, was Herr Graf Dzieduszycki so drastisch gesagt hat, daß man dem jungen Manne, nachdem ihn die Begeisterung erfaßt hat, mit näselnder Stimme mitteilt, es sei übrigens zweifelhaft, ob Scaevola jemals gelebt hat. Denn das benimmt den jugendlichen Gemütern die ganze Frucht. Unterstützen Sie dann die Sache noch mit einigen bildlichen Darstellungen, sei es an der Wand, sei es in Lesebüchern, aus denen der Schüler sieht, wie Decius Mus sich hoch zu Roß in die Kluft stürzt und Rom rettet, aus denen er den Bittzug der römischen Frauen zu Coriolan entnimmt oder Cornelia sieht, wie sie die Gracchen erzieht, so wird er vor der lateinischen Stunde nicht zittern, sondern sie kaum erwarten können, um die Sprache zu vernehmen, in der diese edlen Menschen sprachen. So läßt sich der klassische Sprachunterricht mit überraschendem Erfolge erteilen und eine gewisse Stundenzahl sogar für andere Wissenschaften ersparen. Das Griechische fangen Sie nicht in der dritten Klasse an, weil die zweite Sprachform so bald nach der ersten die Jungen in der Tat verwirren kann. Geben Sie das Griechische in die fünfte Klasse, aber lassen Sie auch hier die Fülle der Formen

empirisch erlernen, geradeso wie auch niemand Französisch oder eine andere Sprache mit den Ausnahmen zu lernen anfängt. Dann wird sich das Griechische auch in dieser etwas kürzer bemessenen Zeit bewältigen lassen. Wenn Sie in dieser Weise eine Zeit gewonnen haben, die sonst verloren ginge, warum sollten Sie nicht in einigen Punkten den Realien ein Recht einräumen, zwar nicht zu dem Zwecke, um die Fachbildung bereits in die Mittelschule zu verlegen, das wollen wir nicht, aber zu dem Zwecke, um darauf vorzubereiten. Sie können der Physik mehr Raum gewähren, wenn Sie den mathematischen Beweis, der an die Hochschule gehört, weglassen, dafür aber etwas geben, was ja heute zur allgemeinen Bildung gehört, daß nämlich derjenige, der das Gymnasium absolviert hat, doch eine Idee hat, wie der elektrische Strom, mit dem man auf der Straßenbahn dahinfährt, aus Dampf- oder Wasserkraft geschaffen wird u. s. w. Die neuesten Erfindungen können auf diese Weise klargelegt werden. Sie gewinnen dadurch auch Zeit für eine gewisse Vorbereitung in der Chemie und darstellenden Geometrie, die an manchen Gymnasien schon eingeführt ist. Sie liefern damit nicht nur ein sehr gesundes Material für den künftigen Techniker, sondern das kann auch der Jurist sehr gut brauchen, damit er bei technischen Prozessen eine Zeichnung versteht, weil er sonst über etwas urteilt, was er nicht auffaßt. Ebenso nützt dies dem Mediziner. Das sind allgemein bildende Grundlagen, die der einen Fakultät so dienlich sind als der anderen und dies könnte eingeführt werden auf Grund sachgemäßer Erleichterungen im Sprachstudium.

Zu dieser Reform des Lehrwesens in den klassischen Sprachen gehört allerdings eine eiserne Hand; in dieser Richtung müssen wir die Philologie vor den Philologen schützen. (Lebhafter Beifall.) Es ist zwar eine moderne Sache: den Schüler in Schutz zu nehmen gegen den Professor, den Professor in Schutz zu nehmen gegen den Direktor, den Direktor in Schutz zu nehmen gegen das Unterrichtsministerium. (Heiterkeit.) Ja, eine gewisse Unabhängigkeit und Freiheit ist gut, aber eine gewisse Ordnung muß auch sein. Ich erinnere Sie daran, meine Herren, wie unser Justizminister Dr. Klein den neuen Zivilprozeß eingeführt hat. Niemand glaubte, daß unsere Richter, durch mehr als 100 Jahre in die Praxis des alten schriftlichen Prozesses mit seinen Vertagungen und endlosen Verlänge-

rungen eingelebt, so rasch sich in die moderne Form finden werden. Die Sache ist aber mit fester Hand durchgeführt worden. Man ist damals, was doch ziemlich weit geht, sogar zur Kreierung von Gerichtsinspektoren vorgeschritten. Jetzt kann man sie vielleicht wieder entbehren und man spricht auch schon von ihrer Aufhebung. In ganz ähnlicher Weise wird es mit dem klassischen Unterrichte gehen müssen, denn sonst bringen uns gewiß die Herren Philologen mit einem übel angebrachten Eigensinn die Philologie und den Humanismus um.

Was die Überbürdungsklage betrifft, so glaube ich, daß ihre Ursache zum Teil in der oben geschilderten verfehlten Art des Unterrichtes, zum anderen Teil aber in dem zu weit gehenden Feminismus in allen unseren Verhältnissen gelegen ist. Nach der früheren Auffassung hatte die szientifische Ausbildung des Sohnes im Gymnasialstudium der Vater zu überwachen und so weit der Vater nicht selbst die nötige Bildung besaß, überließ er dies vertrauensvoll denjenigen, welche sich damit berufsmäßig zu befassen haben. Heutzutage aber, wenn der Dauphin irgendwie ein livides Aussehen hat, so ist es für die sensible Mutter klar: nur die verwünschte Schule ist daran schuld. Ja, warum martert man ihn denn mit dem Griechischen? Reden denn das noch irgendwo die Leute? (Lebhafte Heiterkeit.) Ja, wozu lernt er es dann? Das ist so wie jedes demokratische Axiom oder ein inhaltsloser Refrain ungeheuer leicht hingeworfen. Man kann dann der Mama nicht eine ganze Predigt über den Wert des Humanismus entgegenhalten.

In dem Ohre des Knaben bleibt jedoch das, was ihm zu Hause gesagt worden ist, hängen: Das ist ja alles zu nichts, was du da lernst, und er fängt an, das, was er mit Liebe und Passion studieren sollte, als eine nutzlose Qual zu betrachten. Ganz richtig sagte einer der Herren Vorredner: wie kann man von einer Überbürdung der Gymnasiasten im Ernst reden, während die Realschüler um einige Stunden mehr beim Zeichnen in der Schule sitzen bleiben. Ich füge noch dazu, daß selbst zarte Mädchen das Gymnasium mitunter in kürzerer Zeit mit Erfolg vollstrecken. Peccatur intra et extra. Es wird gefehlt in der Methode und auf der anderen Seite im Elternhaus. Eine gewisse Strenge gehört zur Erziehung, auch eine gewisse Befähigung gehört dazu und auch, daß, wenn einmal eine tränenreiche Aufgabe gemacht wird, deshalb nicht das ganze Haus von oberst bis zu unterst

gekehrt wird. (Heiterkeit.) Wenn der sehr verehrte Herr Baron Pidoll gestern sagte, das Kind habe er doch lieber als die Theorie oder die Wissenschaft, so ist das richtig, aber Herr Baron Pidoll hat in seiner Rede eine so profunde Kenntnis der klassischen Sprachen, um die ich ihn zwanzigfach beneide, bewiesen, daß ich mir gedacht habe, wie kommt das? Herr Baron Pidoll sieht doch nicht selbst so verkümmert aus, als wenn ihn diese Dinge in zarter Jugend aufgerieben hätten. Auch ich habe unter sehr schwierigen Verhältnissen Latein und Griechisch mir zu eigen gemacht, ich bin aber nie an einem Aorist krank geworden. (Heiterkeit.)

Da ich eben davon spreche, so gestatten Sie mir noch einige Worte darüber, wie ich mir das angeeignet habe, damit Sie erkennen, wie ich zu meinen Anschauungen komme. Ich selbst bin in dieser Sache ein Versuchskaninchen, ein Versuchskaninchen der verfrühten Berufswahl, aber ein Versuchskaninchen, das nicht zu grunde gegangen ist, sondern das reden und erzählen kann. Ich habe die alte Realschule studiert und dann die technische Hochschule in Graz absolviert, gehörte aber glücklicherweise nicht zu jenen, von welchen Herr Professor Lorber sagte: wenn sie weggegangen sind, ist uns nicht leid darum gewesen. Ich habe nun aus Vorliebe für das juristische Studium und die philologischen Fächer während meiner technischen Studien Latein und Griechisch als Autodidakt gelernt. Ich habe es freilich nicht sehr bequem gehabt. Ich stand auch unter mütterlicher Pflege, aber nicht von falscher Sentimentalität, sondern unter einer solchen, die mich in meinem Streben anfeuerte, und ich habe die Sache zusammengebracht und habe mir dadurch, daß dies in reiferen Jahren geschah, vielleicht auch ein reiferes Urteil angeeignet. Ich habe jedoch zugleich durch meine technische Vorbildung jenen unauslöschlichen Respekt vor den technischen Wissenschaften und ihrer Bedeutung in mich aufgenommen, so daß ich mir schon damals gesagt habe, die volle Gleichstellung dieser Studien müsse zur Tat werden. (Bravo!) Diese wird aber meiner Meinung nach nur zur Tat auf der gleichen oder möglichst ähnlichen Grundlage der Vorbildung. Das ist der Gedanke, auf den ich hinauskommen will: die adäquate Grundlage der Vorbildung. Gegenwärtig sind vielleicht die Verhältnisse dazu noch nicht reif. Noch besteht die Realschule, aber die Realschule soll umgeformt werden, glück-

licherweise, wie wir hoffen, nicht nach rückwärts. Es wird aber auch von einem dritten Typus gesprochen. Dieser dritte Typus hat heute zum Teil gerade von Seite der Humanisten eine abfällige Beurteilung erfahren. Ich möchte mich dieser abfälligen Beurteilung nicht anschließen (Bravo!), und zwar deshalb nicht, weil ich meine, man solle nichts auf die Spitze treiben. Wenn die Vertreter des humanistischen Gymnasiums zwar beteuern, daß sie die Realschule schwesterlich aufnehmen, gleichzeitig aber verhindern wollen, daß in die Realschule ein Teil der klassischen Vorbildung auf dem Wege des sogenannten dritten Typus hineingetragen wird, so ist das eigentlich die wahre Liebe nicht. (Zustimmung.)

Dann bleibt wirklich das humanistische Studium nur als ein Monopol der Bevorzugteren bestehen: Denn andererseits sieht man, es geht nicht mit dem Absperren, weil man niemanden mit 10 Jahren vor die Berufswahl stellen kann. Man muß daher allen die Hochschulstudien in gleicher Weise eröffnen; geschieht dies nun, ohne dafür zu sorgen, daß auch die Realschule das humanistische Element in sich aufnimmt, dann ist bei dem Utilitätsstandpunkt der Gegenwart zu erwarten, daß sich trotz alledem die Jünger des humanistischen Gymnasiums mindern und mindern. Denn bei der Wahl für die eine oder die andere Schule entscheiden ja nicht immer ideale Motive; da entscheidet der Wille der Eltern. Der ist nun dort, wo nicht ein sehr großes Vermögen oder ein hohes Verständnis vorhanden ist, immer von Zweckmäßigkeitsgründen mitbestimmt. Kann man nun auf einfachere Weise dasselbe erreichen, wie durch das humanistische Gymnasium, so wird sich die »Elite«, der es nach Meinung eines gestrigen Redners dienen soll, sehr verkleinern und das Resultat wird sein, daß bei einem großen Teil von Männern, die den höheren Studien obliegen und für die schweren wissenschaftlichen Aufgaben, die sie in ihrem ganzen Leben zu lösen haben, eine möglichst vollkommene und allgemeine Bildung nötig hätten, das Niveau herabgedrückt wird, daß sie um diese humanistische Bildung beraubt werden. Die Fachstudien kann man de facto auch ohne die humanistische Bildung durchmachen, wie ich früher erwähnt habe, vielleicht sogar auch das Juridische mit einiger Herabsetzung des Niveaus und auch die anderen Fachstudien. Man wird höhere Mathematik erlernen, auch ohne deutsche oder lateinische Klassiker gelesen zu haben, man kann sich die

Medizin aneignen, auch ohne die gewöhnlichsten Kenntnisse der Literatur zu haben. Wenn Sie aber alle diese Stände, welche vermöge der Idealität ihrer Aufgabe hochstehen, in der Vorbildung herabsetzen, so machen Sie nicht nur aus den Männern selbst unglückliche Leute, sondern sie vermindern auch den Bildungsstand der Nation. Ich sage, aus den Männern selbst unglückliche Leute, weil die fortwährende Beschäftigung mit so schwierigen Problemen, wie sie — sei es die höhere Mechanik, sei es die Rechtspflege oder die Heilkunde mit sich bringen, den Geist in einer solchen Art in Anspruch nimmt, daß diese Männer auch einen Ruhepunkt finden wollen, den sie nur finden können, wenn sie ihren Geist erheben auf den Einblick in die Geschicke der Menschheit, in die die Menschheit allgemein bewegenden Fragen, in die Fragen des Humanismus. Wir würden dadurch den Bildungsstand der Nation herabsetzen, wir, die wir uns heute ein Gewissen daraus machen würden, die Volksschulpflicht von acht auf sechs oder vier Jahre herabzusetzen und dem Bauer zu sagen, »der Weizen wird ja nicht besser, wenn du lesen und schreiben kannst«. Er wird auch nicht besser dadurch, selbst wenn der Bauer noch so gut lesen und schreiben kann, aber den ganzen Bildungsstand des Volkes setzen wir herab, wenn wir ihm das nehmen. Und so gut, wie uns die Bildung der breiten Massen am Herzen liegt, so gut muß uns auch die Ausbildung der höheren Stände am Herzen liegen, die die Führer des Volkes sein sollen.

Ich verlange daher unbedingt, daß in dem zu schaffenden Mitteltypus das Latein in der untersten Klasse anfangs und daß nicht der verkehrte Modus praktiziert und der Anfang mit einer lebenden Sprache gemacht werde. Ich verlange, wie es in dem einen Plane enthalten ist, daß das Griechische, zumindest durch eine vertiefte Altertumskunde und durch Lektüre, wenn auch in der Übersetzung, gepflegt werde. Wird dann im humanistischen Gymnasium das Griechische erst in der fünften Klasse begonnen — dann ist es möglich, daß erst mit 14 Jahren, wo die Destination schon klarer ist, die Richtung sich entscheide. Dabei will man ja ohnehin, daß die verschiedenen Mittelschultypen die gleiche Berechtigung zum Hochschulstudium geben.

Allein diese Gleichberechtigung ist keine aufrichtige, wenn man sagt, man erteilt sie, aber der Student soll dann schauen,

ob er an der Hochschule schwimmen kann. Das heißt so viel, als wenn Sie sagen: Du darfst dich inskribieren lassen, du wirst aber wahrscheinlich durchfallen. Die wahre Berechtigung muß auch eine hinreichende allgemeine Grundlage voraussetzen und jetzt komme ich zu der Frage: was machen wir mit der Realschule unter den gegenwärtigen Bedingungen? Daß sie achtklassig werden muß, ist eine Tatsache, die sich kaum ernstlich bestreiten läßt. Wenn man die Gleichberechtigung haben will, muß man die unvermeidlichen Opfer bringen. Man kann nicht den Kuchen kaufen und den Groschen behalten. Was machen Sie mit dem achten Jahre? Unbestritten ist, das es zum Ausgleich in der humanistischen Vorbildung zu dienen hat. Soll dieses achte Jahr nun verwendet werden zu einem konzentrierten Studium des Lateinischen? Ich gebe zu, man lernt in späteren Jahren leichter Lateinisch. Aber so rasch ginge das doch nicht. Aber was sagen Sie zu der Idee, wenn man dieses eine Jahr — das sind beiläufig durchschnittlich 30 Stunden wöchentlich — auf sieben Jahre aufteilen und dadurch den Lateinunterricht in der Realschule ermöglichen würde? Das wäre durchaus nicht gegen die Wünsche der Techniker. Ich habe vermöge meines Berufes Gelegenheit, mit den weitesten technischen Kreisen zusammenzukommen. Sehr viele von den Herren sagen: Ja, wenn wir nur das Latein hätten! Es ist so nützlich in den verschiedensten Beziehungen! Wenn wir auf diese Art das Lateinische in der Realschule einführen, dann nimmt sie sukzessive den Mitteltypus in sich auf. Und was haben wir nun erlangt? Wir haben die technische Vorbildung auf ein wesentlich ähnliches Niveau mit jener für die Universität gestellt und eine wirkliche Gleichberechtigung geschaffen, die auch einen reellen Wert hat.

Und da möchte ich noch etwas sagen, was es wünschenswert macht, daß kleinlicher Streit aus unseren Reihen verschwinde. Wir gehören alle den höchstgebildeten Kreisen an. Wir leben aber heute in einer Zeit, wo sich das Banausentum breiter macht denn je, wo es oft fast als ein Vorwurf erscheint, daß man eine Hochschule studiert hat, wo sparungssüchtige Industrielle den Gewerbeschüler dem Ingenieur vorziehen und wo wieder irgend ein anderer vielleicht den Naturarzt dem gelehrten Arzte, und, wenn es anginge, auch den Winkelschreiber dem Juristen vorzöge. Dieses Banausentum der Gegenwart zeigt sich auch in anderer Beziehung. Es ist vielleicht ketzerisch, wenn

ich das ausspreche, aber das Viele, was heute in der Kunst, in der bildenden sowohl wie in der Musik, an Häßlichem gezeitigt wird und unter dem Titel eines Fortschrittes segelt, das weist uns auch darauf hin, daß auf diese Erscheinungen ein Rückschlag folgen muß. Und es werden keine zehn Jahre ins Land gehen und wir werden wieder zum ewig Schönen zurückkehren, wie es schon Schiller als die Richtschnur aller Künste gezeichnet hat. Wenn wir aber mittlerweile die Proskynesis machen vor dem Banausentum, wenn wir den Humanismus in der Jugendbildung verkürzen, daß er nicht mehr ernstlich lebensfähig ist, dann bringt uns auch nach einer Anzahl von Jahren das niemand mehr zurück. Denn die Verhältnisse, wie sie damals lagen, wo unsere Mittelschulen auf humanistischer Grundlage entstanden, werden nicht so bald wiederkommen. Die Utilität wird immer eine riesige Rolle spielen und auf ewig ist dann ein Gut verloren, auf das gerade wir Deutsche stolzer sein sollten als irgend eine andere Nation.

Das würde heute geopfert einem posthumen Amerikanismus. Meine Herren! Es ist eine Eigentümlichkeit — vielleicht eine österreichische — daß wir mitunter Fortschritte in aller Hast dann einführen, wenn sie in anderen Ländern schon Rückschritte geworden sind. (Heiterkeit.) Ich möchte mich — um nicht politisch zu werden — nicht auf eine politische Erscheinung des Vorjahres beziehen, wo wir in Österreich etwas als Eilfortschritt einführt, das man im Deutschen Reiche schon lange gerne los wäre. Sapienti sat! Aber, meine Herren, von dieser Eigentümlichkeit verspäteter Fortschritte dürfen wir uns hier nicht leiten lassen. Amerika ist heute reich geworden, und seitdem Amerika reich ist, fühlt es das Bedürfnis, sich den Klassizismus anzueignen. Das hängt mit der Aristokratie zusammen, die Wohlhabenheit und Reichtum oft von selbst mit sich bringt. So gut sie uns einen Adel nachmachen wollten, wenn sie es könnten, so machen sie uns jetzt das Beste nach, den Klassizismus. Im praktischen England aber ist er seit jeher geschätzt über alle Maßen, freilich vornehmlich als ein Gut besonders bevorzugter Klassen.

Wenn diese Güter dort so geehrt sind, so werden wir uns nicht die Muster aus der Zeit nehmen, wo Amerika erst reich werden wollte. Glauben Sie aber auch nicht, daß wir in Österreich auch nur um eine Krone werden reicher werden,

wenn wir das Griechische oder Lateinische aus der Schule hinaustreiben. Auch in der Industrie werden wir eine führende und große Rolle viel eher einnehmen, wenn wir eine möglichst gründliche Ausbildung unserer Industriellen auch in den allgemeinen menschlichen Aufgaben haben und diese Ausbildung ist nur ein Recht unserer Industrie, die vielfach ein Ersatz für früher bevorzugte Klassen geworden ist. Sie hat Zeit und Mittel dazu, und sie wird dann auch leichter an die Lösung sozialer Probleme herantreten, welche mit wahren Hammerschlägen heute an die Türen pochen. Denn derjenige, der sich einer tieferen Bildung erfreut, wird sich nicht engherzig jenen gegenüberstellen, die für ihn arbeiten und nur der einseitig Gebildete wird in dieser Hartnäckigkeit verharren.

Trachten wir, daß uns die herrlichen Schätze der Antike, die wir heute genießen, nicht entgehen. Halten wir sie aufrecht, sie sind der Stolz unseres Volkes, dessen ganze Kultur darauf ruht und dessen Zusammenhang mit allen modernen Kulturvölkern darauf basiert ist. Denn alle gelehrten, auf humanistischer Basis fußenden Persönlichkeiten werden in gewissem Sinne ein brüderliches Gefühl empfinden. Sie erscheinen vereint durch ein Band, gewunden aus den schönsten Blüten des menschlichen Geistes. Und dieses Band wollen wir erweitern und stärken, aber nicht zerschneiden, um einiger klagender unzufriedener Gymnasiasten oder einiger hypersentimentaler Mütter willen, oder um des Glaubens halber, wir täten etwas Fortschrittliches, wenn wir uns des Besten berauben, was wir haben. (Lebhafter, anhaltender Beifall und Händeklatschen.)

Vorsitzender: Ich breche die Verhandlung ab und bitte morgen um 10 Uhr zu erscheinen.

Schluß der Sitzung 7 Uhr 35 Minuten abends.

Vor und nach der Enquete sprach ich zum Gegenstande auch im »Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums«.

Diese Reden sind in den »Vereinsmitteilungen« abgedruckt. Nur zur Ergänzung meiner Ausführungen in der Enquete will ich einzelne Stellen hieraus wiedergeben, sowie auch sonst noch einige schriftliche Entwicklungen anfügen.

Speziell über

Die nationale Seite der humanistischen Bildung

sagte ich schon in der Vereinsversammlung vom 18. Jänner 1908 unter anderem:

»Ein Zurückdrängen des Humanismus wäre aber auch ein unendlich großer Schade, speziell für das deutsche Volk. Denn fast nirgends ist der Aufbau der modernen Bildung so sehr auf dem klassischen Wesen begründet als gerade im deutschen Volk!«

In den höheren Kreisen Englands war es von jeher ähnlich und in jenen Amerikas macht man es uns jetzt nach.

Wenn in Italien und Frankreich die humanistische Bildung vielleicht nicht ganz jene Bedeutung hat wie bei uns, so ist es eben deshalb, weil dort der alte Kulturkreis nicht gar so sehr abliegt und sowohl sprachlich als auch in mancher Hinsicht kulturell enger mit der Gegenwart zusammenhängt.

Gerade für uns Deutsche ist daher dieses Versenken in eine andere Welt noch bedeutsamer für die Erweiterung unseres Blickes, und hierin liegt zugleich ein Vorzug der modernen germanischen Bildung.

Damit enge hängt auch die gerade dem deutschen Wesen eigene ewige Sehnsucht nach Italien zusammen. Nicht bloß im Wunsche nach der milderen Luft, nach den Schönheiten der dortigen Natur und der Kunst, sondern auch in der unmittel-

baren Berührung mit den Erinnerungen des klassischen Altertums liegt das wahre Geheimnis dieser Sehnsucht. Siehe Goethes italienische Reise. Und diese Liebe ist zugleich nicht national erschlaffend, sondern erfrischend. So wie Eichendorff mitten in der Schilderung der Herrlichkeiten Italiens singt: „Des Morgens steig ich in stiller Stund auf den höchsten Berg in die Weite, — grüß dich Deutschland aus Herzensgrund“, gerade so fühlen wir in der neidlosen Beschäftigung mit der Herrlichkeit jener alten Völker die doppelte Liebe zu unserer deutschen Nation.“

Auf diese Seite der humanistischen Bildung komme ich in den nächstfolgenden Abschnitten noch mehrfach zurück.

Moderne Angriffe auf den Klassizismus.

Aus meinen Ausführungen in der Enquete leuchtet hervor, daß die Idee der möglichsten Gleichstellung aller höheren Studien wohl ein Lieblingsziel meiner Gedanken bildet, daß aber dessen Entwicklung zu einem Plaidoyer für die klassische Bildung an und für sich wurde. Als solches ist es auch aufgefaßt worden, und das bleibt es auch dann, wenn einzelne von der einen oder anderen Seite an der Durchführbarkeit des Annäherungszieles zweifeln, obwohl ich solche Zweifel nur der Zaghaftheit oder der Befangenheit im Hergebrachten zuschreiben müßte.

Zum Punkte des Klassizismus selbst aber möchte ich noch einiges anführen, das im Rahmen meiner Rede nicht Raum fand.

Der Hellenismus steht gegenwärtig allerdings nicht mehr in jenem axiomenhaften Ansehen wie zur Zeit Goethes und Schillers. So mancher Altertumsschriftsteller hat heute sogar nichts Eiligeres zu tun, als eine ideale Verherrlichung des Griechentums abzuschwören.

Insoferne die schwärmerische Begeisterung von damals der Entwicklung eines kräftigen Nationalgefühles im Wege gestanden wäre, würde eine Reaktion gegen das Übermaß gewiß berechtigt gewesen sein.

Tatsächlich hat sie ihm aber nicht den Weg vertreten, im Gegenteile, sie hat nur die Öde der damaligen öffentlichen Zustände insbesondere Deutschlands, mit einem blühenden Garten ausgefüllt. Als bald hat auch das erwachte Nationalgefühl diese verschönernte Bahn betreten und in den Befreiungskriegen, in

der Romantik und fort bis auf unsere Tage die reichsten Früchte gezeitigt.

Aber dieser veredelte nationale Sinn blieb sich stets der tausendfachen Verknüpfung bewußt, durch die er mit dem Klassizismus als dem ewigen Nährboden aller arischen Kultur zusammenhing.

Mit einer wahren *verecundia* wurden alle Erinnerungen an das Altertum verehrt. Selbst der bloße Scherz hierüber war verpönt und fand als eine Art Blasphemie die Ablehnung der Gebildeten. So erging es schon in älterer Zeit einer leider am Wiener Boden erschienenen Travestie eines antiken Epos. Erst in den Fünfzigerjahren erstanden wieder ähnliche Burlesken, diesmal in der Form des parodistischen Singspieles, die einige Zeit Aufmerksamkeit auch in weiteren Kreisen erregten. Aber auch das ist schon vorbei. Den Besseren erschien diese Art des Witzes stets als widerwärtig und fremdartig zugleich. Heute sind diese Possen schon wieder halb vergessen, abgeschmackt und veraltet. Es ist dieselbe Ader, die in unseren Tagen nicht mehr die Könige des Trojanischen Krieges, sondern unsere eigenen angestammten Einrichtungen zum Stichblatt ihres Witzes macht. Was uns aber eigen ist, überdauert. Das Fremdartige wird über Nacht zum abgestandenen Trödel.

Nun verbreitet sich aber in jüngerer Zeit eine andere Art Literatur, die das Altertum in ernsterer Form zum Schauplatze ihrer Romandichtung macht, jedoch weder sympathische Gefühle für ihr Milieu mitbringt, noch zu erregen sucht.

Diese Leistungen wählen sich ihre Vorwürfe meist aus der Zeit, wo schon das Christentum als Vorläufer einer neuen Welt in die Antike eindrang.

Dies ist auch begreiflich. Ein noch weiteres Zurückgehen war überhaupt nur Meisterhänden, wie Shakespeare, Goethe, Grillparzer, erlaubt (»Coriolan«, »Cäsar«, »Iphigenie«, »Sappho« etc.). Unter jedem minder begnadeten Griffel müßten solche Stoffe beim Mangel unmittelbarer Beziehungen zu uns unfehlbar zur bloßen maskenhaften Wiedergabe desjenigen führen, was uns die Alten in unerreichter Lebenswahrheit und weit schöner selbst über ihre Zeit hinterlassen haben.

Die Übergangsepoche aber, auf die sich unsere Modernsten sonach beschränken müssen, war für die alte Welt schon eine Periode dekadenter Kultur, verbunden mit einem impera-

torischen Despotismus, der alle ihre Ausschreitungen noch schreiender machte.

Der Eindruck dieser neueren Werke ist daher durchaus ein wüster. Der Lärm einer Orgie brutaler Genußsucht, vermischt mit dem Jammer mißhandelter Sklaven und dem Brüllen menschenhungriger Bestien der Arena, übertönt alles andere, was uns daraus entgegenklingt.

Dabei spreche ich gar nicht von solchen Erzeugnissen, die sich über die Entartung nur scheinbar entrüsten, um sie desto wohlgefälliger auszumalen. Auch Bücher seriöserer Tendenz können über diese Klippe nicht hinwegkommen. Ich hebe von solchen Werken zunächst das bekannte »Quo vadis« von Sienkiewicz heraus. Auf dem grellen Hintergrunde jener Schilderungen wird die christliche Entsagung selbst nur zu einer Art Gegengift, das man trotz seiner Bitterkeit einnimmt, weil es eben sein muß.

Die handelnden Personen der alten Welt hingegen machen bei dem fortwährenden Hervorheben wirklicher oder übertriebener Unterschiede gegenüber unserem Denken den Eindruck des Seelenlosen und Schemenartigen ganz im Widerspruch mit den Werken der wirklichen Antike, die den gerade entgegengesetzten Eindruck hervorrufen: Nämlich den des entzückend Lebensvollen ihrer Gestalten, die uns auf Schritt und Tritt durch Zeichen der engsten Bluts- und Geistesverwandtschaft überraschen.*)

Ein anderer Moderner — Tolstoi — behandelt in »Pamphilius und Julius« dasselbe Problem, aber in vorwiegend philosophischer Erörterung der ersten Christenlehre, die er als eine rein kommunistische Doktrin einer ewigen Friedensgemeinde hinstellt.

Es leuchtet aber sofort ein, daß, wenn eine solche Gemeinde je herrschend geworden wäre — sie mit dem Erlöschen jedes Tätigkeitsantriebes und bei ihrem »Alles verzeihen« auch mit jenem der sittlichen Verantwortlichkeit alsbald wieder ihr Ende hätte finden müssen. Die tatfreudigen und innerhalb ihres geschlossenen Anschauungskreises auch ihrer Verantwortlichkeit vollbewußten Gestalten des klassischen Altertumes in seiner

*) Auch ein älterer Versuch dieser Art — der jedoch tendenzfrei und mit unendlich feineren Mitteln arbeitet als Sienkiewicz —: »The last days of Pompeii« von Bulwer-Lytton, kann über diese Fährlichkeiten nicht ganz hinwegkommen.

guten Zeit stehen uns heute noch näher als jene Phantome, die mit einer Lehre, wie Tolstoi sie auffaßt, nie die Welt erobert hätten und auch nicht erobert haben.

In einer fremden Stadt fällt uns jede unschöne Enge sofort auf, die der Einheimische durchschreitet, ohne darauf zu achten. So kann es auch bei den geschichtlichen Betrachtungen gehen.

Wir entsetzen uns über die Schilderungen der Sklaverei im klassischen Altertume, die dieses wie ein Abgrund vom Christentum trenne. In den Freistaaten Nordamerikas hat sie aber noch bis vor wenigen Dezennien bestanden. Die Proskriptionen Sullas, die uns schauern machen, sind durch die Taten des Wohlfahrtsausschusses der französischen Revolution weit überholt; die Königsmorde der englischen Geschichte werden durch kein ähnliches Ereignis des Altertumes in den Schatten gestellt. Die Kette grausamer Attentate aber, unter der wir heute leben, ist überhaupt erst eine Errungenschaft der neuesten Zeit. Den Ausschreitungen der römischen Machthaber auf wirtschaftlichem Gebiete stehen straflose Panamaaffären und noch ärgere Güterkonfiskationen von heute würdig zur Seite; die Strenge der römischen Zinsgesetze findet ihr charakteristisches Pendant darin, daß man bei uns noch in den Siebzigerjahren die volle Schrankenlosigkeit des Wuchers als einen Ausfluß der bürgerlichen Freiheit pries. Wenn man das alte Rom der Härte gegen die Armut überhaupt anklagt, so bleibt doch das, was unsere Manchester-school über das Verhältnis zu den Arbeitern und die Selbstregulierung ihres Preises durch Tod und Elend lehrte, an Roheit für immer unübertroffen.

Diese Vergleiche erlauben noch zahlreiche Fortsetzungen.

Auf der anderen Seite vergessen die ungebetenen Partisane des Christentumes, daß viele seiner edelsten Lehrer gerade im klassischen Altertume in der Philosophie Platons ihre Vorbereitung fanden und später durch die Neuplatonik aufs wirksamste in ihrer Entwicklung gefördert wurden.

Zu allen Zeiten sind die Menschen neben großartigen Leistungen an Tatkraft und Edelmut auch arger Entartungen fähig gewesen. Jahrhundertelanger Kämpfe bedurfte es oft, um nur einzelne Irrungen zu überwinden.

Dadurch, daß die hochentwickelten Völker des klassischen Altertumes in einem solchen Kampfe untergingen, gewinnt dieser nur an allgemein menschlicher Tragik. Dies vermindert

aber nicht den Wert der damit abgeschlossenen großartigen Kulturperiode — im Gegenteil, es heiligt noch dieses Vermächtnis für uns Spätere.

In diesem Sinne ließ ich die dahingestreckten Heroengestalten des Altertumes zu uns sprechen: »Begeistert euch an unseren Taten — vermeidet unsere Fehler.«

Durch die fortwährende Nagearbeit aber, die uns vom Altertum nur Greuel und Verfall berichtet, drängen sich falsche Bilder in die Seele, dem Erhebenden wird der Platz streitig gemacht und damit der Entfremdung vom Ganzen vorgearbeitet.

Das geht Hand in Hand mit jenem Banausentum in Kunst und Literatur, vor dem ich warnte, weil es an allem Schönen und Edlen rüttelt. Das ist durchaus nicht sprudelnder Jugendübermut, Sturm und Drang, dem man manches verzeiht. Im Gegenteil, das ist selbstgefällige Dekadenz, die nur darauf ausgeht, diese Dekadenz auch dem Volke einzureden, das aber noch lange keine Lust hat, sie zu empfinden und auch sehr enttäuscht sein würde, sich schließlich vor ein aller Ideale entblößtes Dasein gestellt zu sehen.

Freilich muß der Rückschlag gegen diese unnatürlichen Bestrebungen kommen, aber wer ihn wünscht, muß seine Stimme erheben.

Diese Erwägungen zeigen uns zugleich das klassische Studium doppelt wichtig und die Versuche, es durch Vorträge in der Muttersprache zu ersetzen, doppelt unzulänglich, ja gefährlich.

Wer leistet denn Bürgschaft, was für Begriffe von den Griechen und Römern auf diese Art unserer Jugend beigebracht würden, die hiedurch der Spielball der willkürlichsten persönlichen Auffassungen werden könnte.

Dagegen können wir wohl nichts Besseres tun, als uns die Alten von den Alten selbst vortragen lassen. Die Begeisterung für ihre virtus wird stets am reinsten aus dieser Quelle fließen.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich noch auf etwas hinweisen:

Es ist der Mißbrauch mit vorlauten Urteilen, denen man heute mitunter bei Besprechung alter, besonders lateinischer Autoren begegnet.

Cicero einen »seichten Schwätzer«, Sallust einen »Gleißner«, allenfalls auch den Griechen Thukidides einen »Geschichtsfälscher« zu nennen, ist so manchen grünen Jungen oder eingebildeten Halbgelehrten nur so eine Leichtigkeit.

Die unvergleichliche Leistung der beiden Völker, die in wenigen Jahrhunderten den Gipfel einer Hochkultur erstiegen, die nichts Ähnliches hinter sich hatte, und die Grundlagen des menschlichen Wissens und der Bildung schuf, die heute noch gültig sind, gibt allein schon den Maßstab für die Schätzung aller jener, die dabei Führer waren. Wir, die auf den Schultern tausendjähriger Vergangenheit durch die Schule getragen werden, können uns kaum eine Vorstellung von der Riesenleistung jener Männer machen, die entweder ganz ursprünglich oder nur nach wenigen Vorläufern unermeßliche Gebiete des geistigen Lebens erschlossen.

Cicero ist seit zweitausend Jahren der Leitstern aller forensischen Beredsamkeit geblieben. Thukidides war der Schöpfer wissenschaftlicher Geschichtschreibung und Sallust der Verpflanzter seiner Methode auf das lateinische Gebiet. Schätzt man dagegen ab, wie lange die Welt von jenen naseweisen Kritikern etwas reden wird, so kann man sich des Lachens nicht erwehren. Auch vor den Alten soll die Kritik nicht verstummen, sonst würde das Wissen und Denken aufhören. Aber sie werde mit Würde und mit wirklichem Verständnis der Verhältnisse geübt.

Nicht jene großen Gestalten der Menschheit braucht man gegen solche Mißbräuche in Schutz zu nehmen, wohl aber unsere Jugend.

Manche der nun erörterten Bedenken mögen in scharfen Tinten ausgemalt erscheinen.

Allein kein Volk läßt ohne Schaden seine eigene Geschichte herabsetzen. Das sollte auch von dem gemeinsamen Schatz gelten, den alle modernen Kulturvölker von jenen älteren Vorfahren ererbten, von jenem Schatz, an dem sie sich selbst erzogen haben und an dem sie nun ihre Jugend erziehen.

Zur Reform der Maturitätsprüfung.

Kurz nach der Enquete sprach ich in der Vereinsversammlung der »Freunde des humanistischen Gymnasiums« vom 9. Februar 1908 für Aufrechthaltung dieser Prüfung, und zwar als **Abiturientenexamen** an der Mittelschule — nicht als **Aufnahmsprüfung** an der Hochschule — ferner im Sinne sachgemäßer, jedoch nicht zu weit gehender Erleichterungen, insbesondere

unter Wahrung eines gebührenden Platzes für die Prüfung aus den alten Sprachen.

Seither sind die neuen »Vorschriften für die Abhaltung der Reifeprüfungen« erschienen, durch die ein Teil dieser Desideria erfüllt wäre.

Ich werde daher im folgenden nur über das reden, was zu bemängeln ist.

Von jener Rede aber gebe ich an dieser Stelle nur ihren Schluß, der zu meinen Besprechungen überführt.

Er lautete:

»Schließlich noch ein Moment, das in der Expertise nicht zur Sprache kam, das ich jedoch in einem Schreiben an den Unterrichtsminister nachholte:

Unsere jetzige Gymnasialmatura gibt im allgemeinen die Freizügigkeit auch zu den deutschen Universitäten.

Das Deutsche Reich hebt die Matura nicht auf. Wenn wir sie aufheben oder wesentlich entwerten, so verlieren wir die Freizügigkeit und damit eine der glänzendsten Errungenschaften der Leo Thunschen Unterrichtsordnung.

Hiemit lockern Sie jedoch das unzerreißbare Band der Einheit deutscher Wissenschaft, das uns mit dem Deutschen Reiche verknüpft.

Das wäre aber wahrhaft kein Werk des österreichischen Patriotismus, das an dem Bande lockert, welches uns mit der geistigen Produktion unseres eigenen deutschen Volkes verbindet. Denn in der stetigen Wechselwirkung zwischen der geistigen Produktion des 60 Millionenreiches und der engeren österreichischen Heimat liegt ein unermeßlicher Kulturschatz, ja die nationale Grundlage unserer Kultur selbst.

Nichts hat Österreich schwerer geschädigt als die verfehlte Politik der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts, die eine künstliche Trennung dort zu schaffen suchte, wo Natur und Geschichte auf Einheit der geistigen Entwicklung hinwies.

Die volle Gleichwertigkeit und Freizügigkeit zwischen den deutschen und österreichischen Universitäten darf daher unter keinen Umständen gefährdet werden.«

(Die Vereinsmitteilungen verzeichnen hier lebhaftige Zustimmung.)

Ich sage nun nicht, daß durch die gegenwärtige Prüfungsreform diese Gefährdung bereits eintritt.

So manches aber gibt zu denken: Vor allem, daß

die Prüfung aus der Geschichte

auf die österreichische Vaterlandskunde beschränkt wurde.

Freilich bietet gerade die Geschichte Anlaß zu vieler Gedächtnisarbit. Allein hier kann eine unnötige Überlastung mit Details durch eine sachgemäße Prüfungsweise vermieden werden, die das Hauptgewicht auf den Überblick und Auffassung der großen weltgeschichtlichen Ereignisse legt.

Die Kenntnis dieser großen Geschehnisse, die die Entwicklung der Menschheit bestimmten und das Verständnis ihres Zusammenhangs ist aber keineswegs ein unnützer »Gedächtnisballast«.

Sie ist vielmehr eines der wesentlichsten Momente einer wirklichen allgemeinen Bildung und daher ein allererster Prüfstein für die Reife.

Ein Abiturient, der durch 8 Jahre Latein und Griechisch betrieben hat, dem es aber dann eine unerträgliche Gedächtnislast bereitet, die wichtigsten Momente der griechischen und römischen Staaten- und Kulturgeschichte wiederzugeben — ein junger Mann, der in die akademischen Studien einziehen will, aber nicht einmal die wichtigsten weltgeschichtlichen Taten und Leistungen der modernen Kulturvölker überblickt, ein solcher Abiturient wäre ein lebendiges Armutszeugnis für die Ergebnisse der Mittelschulbildung überhaupt.

Man sage nicht, daß diese Kenntnisse schon in den Semestern erwiesen sein müssen.

Gerade auf diesem Gebiete fällt das Gewicht nicht so sehr auf einzelne Details. Die modern gedachte Reifeprüfung gibt vielmehr schon bei der Vorbereitung die wertvolle Gelegenheit, die in den einzelnen Etappen erlangte Detailkenntnis nochmals unter allgemeineren Gesichtspunkten zusammenzufassen und so die Reife der gewonnenen Auffassung beim Abgange zu bewähren.

Bei einer speziellen Vaterlands- und Heimatskunde hingegen handelt es sich der Natur der Sache nach um eine genauere Detailkenntnis des uns unmittelbar umgebenden Anschauungskreises. Jeder Staat wird diese genauere Kenntnis der Heimat mit Recht kultivieren. Allein schon während des Unter-

richtes wird dies insbesondere betreffs der Geschichte weit besser durch hervorragende Berücksichtigung des heimatischen Stoffes auf der Unterlage der Gesamtdarstellung geschehen, als durch dessen Ausscheidung in eine besondere Disziplin. Denn letztere wird entweder fortwährend auf das außenstehende Material zurückgreifen müssen, um die beständige Wechselwirkung zu erklären — oder sie wird sich auf eine Anhäufung rein gedächtnismäßiger Details beschränken, oder etwa gar die Einseitigkeit der Auffassung befördern.

Die Heimatskunde jedoch zum Gegenstande der allgemeinen Reifeprüfung zu machen, die Weltgeschichte hingegen, in die Semester zu verweisen, heißt die Sache auf den Kopf stellen.

Bei einer Abgangsprüfung aus einer Bürger- oder mittleren Gewerbeschule könnte man vielleicht noch dafür anführen, es handle sich nur um die fürs unmittelbare praktische Leben nötigen Kenntnisse.

Bei einer Reifeprüfung zum Übertritt an die Hochschule, die nach den eigenen Worten der Reformvorschriften die erreichte allgemeine Bildung, den gewonnenen geistigen Gesichtskreis und die formale Schulung des Geistes für die höheren wissenschaftlichen Studien dartun soll, ist eine solche Selbstbeschränkung des zu erörternden Gesichtskreises geradezu unverständlich.

Das alles gälte schon bei Staaten, die das Glück haben, sich mit dem Leben einer geschlossenen Nation zu decken.

Es gilt in erhöhter Weise bei Österreich, das aus verschiedenen Nationen besteht, von denen die deutsche selbst wieder nur ein Teil des größten Kulturvolkes der Erde ist, das etwa zu Fünftel außer unserem Staatsgebiete lebt.

Die Schwierigkeit wird aber noch größer dadurch, daß die Geschichte Österreichs tatsächlich mit der Geschichte der deutschen Nation untrennbar verbunden ist, auf deren Boden es entstand — in deren Reich es durch Jahrhunderte die Kaiserkrone trug und auf deren Gebiet es selbst nach dem Zerfall des alten Reichs noch bis 1866 die formelle Führung besaß.

Soll daher die österreichische Vaterlandskunde, wie es die Prüfungsvorschrift wünscht, wirklich zu einer Darstellung der wichtigeren Tatsachen über Entstehung und Ausbau der

Monarchie, sowie auch ihrer Wechselbeziehungen zur Geschichte der übrigen Länder und Staaten werden, so muß sie der Hauptsache nach als ein Teil der Geschichte des römisch-deutschen Kaiserreiches aufgefaßt werden, wobei man die Verhältnisse unserer Länder besonders berücksichtigen möge, aber nicht ein eigenes Geschichtsbuch dafür ausschneiden kann.

In diesem Sinne aber wird die Sache tatsächlich nicht verstanden, wie dieß heute schon ein Blick auf die hierfür bestehenden Lehrbücher zeigt.

Mir liegt ein von der Unterrichtsverwaltung neuestens approbiertes Buch »Österreichische Vaterlandskunde für die VIII. Gymnasialklasse«, historischer Teil von Zeehe, vor, dem andere Werke ähnlicher Art vorausgingen.

Über die Urgeschichte der Besiedlung der heutigen Gebiete der Monarchie durch die einzelnen Völker und Stämme bietet das Buch eine verdienstvolle Arbeit. Aber schon von der Wiedegründung der Ostmark durch Kaiser Otto I. angefangen wird diese wie ein eigener Staat behandelt. Unter dem Kapitel »Teilnahme Österreichs — unter den Babenbergern — an den wichtigsten Ereignissen im Reiche« werden gerade nur jene Geschehnisse zusammengefaßt, die eine spezielle Mitwirkung aufweisen, alle anderen großen Ereignisse der deutschen Geschichte, die doch in ununterbrochener Wechselwirkung auch auf die österreichischen Länder waren, bleiben unerwähnt.

Noch einseitiger wird die Darstellung von der »Belehnung der Habsburger mit den österreichischen Ländern« an. Der eigentliche geschichtliche Hergang, daß die römisch-deutsche Kaiserwürde im Hause Habsburg und Lothringen nahezu erblich wurde, daß jene Belehnungen innerhalb des Hauses anfänglich nur den Zweck hatten, eine kaiserliche Hausmacht zu schaffen, die aber später über den Reichszweck prävalierte, tritt ganz in den Hintergrund.

Alles, was die allmähliche Lockerung des Verhältnisses zum Reiche beförderte, wird daher fast wie ein wünschenswertes Ereignis hingestellt. Am Ende dieser Darstellung äußert sich das Buch über die Ergebnisse der Schlacht bei Königgrätz dahin: »Mit dem Austritte Österreichs aus Deutschland gelangte eine mehrhundertjährige Entwicklung zum Abschlusse, die mit der Erhebung Österreichs zum Herzogtume begann (!)

und durch die Verbindung Böhmens und Ungarns mit den Alpenländern, den Westfälischen Frieden, Verlust Schlesiens und Säkularisation der geistlichen Fürstentümer Deutschlands fortgesetzt wurde.« Also mit der Erhebung Österreichs zum Herzogtume durch Friedrich Barbarossa (1156) soll dessen Hinausdrängung aus Deutschland begonnen haben, das ist zu einer Zeit, wo so und so viele weit ältere deutsche Herzogtümer schon bestanden, die niemals hinausgedrängt wurden, mit denen es vielmehr noch Jahrhunderte hindurch in steter Reichsgemeinschaft lebte, in der es sogar auf lange führend wurde. Das Bild dieser Gemeinschaft hingegen wird nach Möglichkeit verdunkelt, sie selbst als etwas nur gewissermaßen Äußerliches und Abzustreifendes hingestellt, während doch gerade auf dieser Entstehung Österreichs seine Entwicklung als Kulturmacht und seine historische Stellung beruht.

Führt nun diese Trennung des Zusammengehörigen schon auf dem Gebiete der politischen Geschichte zu Unaufrichtigkeiten, so wird sie auf jenem der Kulturgeschichte direkt zum Zerrbild.

Jede Kultur ruht wesentlich auf nationaler Grundlage, weil sie auf dem Zusammenwirken und den gegenseitigen Anregungen der durch Stammes- und Sprachgemeinschaft verbundenen Menschen beruht.

Man kann nun wohl eine deutsche Kultur- und Literaturgeschichte unter besonderer Berücksichtigung der deutsch-österreichischen Leistungen schreiben und das ist auch recht, weil gerade diese Leistungen in anderen Werken häufig verkürzt werden. Aber eine spezifisch deutsch-österreichische Kultur- und Literaturgeschichte mitten aus einem einheitlichen Kulturkreise abzutrennen, ist ein Unding. Es führt zu kläglichen Einseitigkeiten und auch zu schweren Ungerechtigkeiten gegen uns selbst. So muß Herr Zeehe selbst zugeben, daß während der glänzenden Blütezeit deutscher Literatur, die einen Goethe, Schiller, Klopstock, Herder, Wieland, Lessing zeugte, Österreich nicht einen einzigen Namen ähnlicher Bedeutung aufzuweisen hat. Hingegen rücken wir schon in der unmittelbar darauffolgenden nachklassischen Periode mit Namen wie Grillparzer, Lenau etc. sogleich in die allererste Reihe vor. Die staatliche Grenze hat eben auf dem Gebiete gemeinsamer

Kultur zumeist den Charakter des Zufälligen — und wer Gemeinsames nach zufälligen Momenten trennt, kann nur Entstelltes liefern.

Wie lächerlich es wäre, hier Spezialhorizonte schaffen zu wollen, wird uns sofort klar, wenn wir uns eine besondere Geschichte der königlich bayrischen oder preußischen Literatur vorstellen! Ein Spezialpatriot der letzteren Art könnte, um die Zahl der dichterischen Erscheinungen Preußens zu vermehren, sich vielleicht sogar den Scherz erlauben, auch Goethen zu reklamieren, da »wir ja Frankfurt nachträglich an Preußen angegeschlossen haben!« Über Eichendorff aber könnten wir uns streiten, weil er zwar im preußischen Teile Schlesiens geboren ist, aber sowohl in Wien als in Berlin wirkte und in Staatsdiensten stand!

Unter den Geschichtsschreibern führt uns die Vaterlandskunde bis 1848 Hormayr mit seinem »österreichischen Plutarch« zu Gemüth, während Männer wie Niebuhr, Ranke etc. nicht genannt werden dürfen, da sie eben außer den Gesichtskreis fallen, der unseren Abiturienten besonders einzuprägen ist. Unter der Aufzählung der späteren Historiker fehlt hingegen merkwürdigerweise Johann v. Weiß, dessen Universalgeschichte, obwohl hochbedeutsam und am österreichischen Boden entstanden, keine Gnade fand, entweder weil sie zu universell oder weil sie zu konservativ ist.

Ähnliche Absurditäten ließen sich auf allen Gebieten des geistigen Schaffens mit Leichtigkeit nachweisen; es gebricht hier nur an Raum dazu.

Gegenüber dieser Art der Darstellung erscheinen selbst die Mitteilungen aus der tschechischen und ungarischen Heimatskunde als lebensvoll. Sie betreffen zwar Gebiete, die uns viel ferner liegen, aber sie umfassen die Gesamtheit der nationalen Produktion eines Volkes. Nur den Deutschen Österreichs wird zugemutet, den glänzenden Kulturkreis, dem sie angehören, selbst zu verstümmeln. Während wir das gute Recht haben, an dem reichen Symposion der deutschen Kultur, uns als vollwertige Gäste zu bekränzen, werden wir an einen besonderen Tisch verwiesen, an dem man uns Bruchstücke vorsetzt, die, aus dem Ganzen herausgeschnitten, den Charakter des Unzusammenhängenden, Zufälligen und sogar Unverständlichen annehmen müssen.

Graf Leo Thun hat, als er in den Fünfzigerjahren die Unterrichtsreform schuf, wohl erkannt, daß gerade der österreichischen Monarchie kein schlimmerer Dienst erwiesen wurde als durch jenen verlogenen Byzantinismus, der vorgab, ein patriotisches Werk zu tun, indem er uns von Deutschland künstlich abschloß. Denn gerade dadurch wurde ja unsere schließliche Hinausdrängung systematisch vorbereitet. Er eröffnete daher gegenseitig die Universitäten — und schuf uns Mittelschulen auf wesentlich gleichwertiger Grundlage wie im übrigen Deutschland.

Die politischen Ereignisse, die damals schon zu weit vorgeschritten waren, konnten hiedurch freilich nicht mehr aufgehoben werden. Aber dazu, daß bald nach 1866 jenes gute Verhältnis zum Deutschen Reiche hergestellt wurde, das heute den Eckstein der Fortentwicklung hier und draußen bildet, hat jene wahrhaft moderne Reform des konservativen Ministers Thun wesentlich beigetragen.

Umso bedauerlicher ist es, wenn sich trotzdem hie und da schon wieder Spuren einer rückläufigen Bewegung zeigen.

Ein solcher Fehler ist der nun besprochene Ersatz der Reifeprüfung aus Weltgeschichte durch eine solche aus der österreichischen Vaterlandskunde. Ich glaube die Unzulänglichkeit dieses Ersatzes schon aus dem Gesichtspunkte der allgemeinen Bildung hinlänglich erörtert zu haben. Wenn ich trotzdem noch bei dem speziellen Standpunkte der Deutschen in Österreich etwas länger verweilte, so geschah es aus folgendem Grunde: Auf nationalem Gebiete wird in Österreich so viel und mitunter auch über recht äußerliche Sachen gestritten. Um so auffälliger ist es, daß Dinge, die unsere nationale Kraft an der Wurzel angreifen, unbeachtet bleiben, ja, daß Deutsche selbst kritiklos dabei mitwirken. Je mehr man es aber dahin bringt, daß der Deutsche in Österreich sich mit einer verschliffenen Nationalität begnügt, während alle anderen Volksstämme die ihrige voll entwickeln, umso weniger wird er deren Anprall standhalten können, selbst wenn er inzwischen einzelne Scheinerfolge für sich hätte. Die Aufrechterhaltung der Kulturgemeinschaft mit dem deutschen Reiche gibt ihm hingegen von selbst die Kraft, auch in Österreich seine Stellung zu behaupten, und zwar ohne daß irgend eine andere Nationalität sich über Bevorrechtung beklagen könnte. Durch die Zurückdrängung dieses Bewußtseins wird daher

das Deutschtum in Österreich, und Österreich selbst geschädigt. Durch die Ausscheidung der Universalgeschichte aus der Reifeprüfung aber wird diese zugleich eines der wichtigsten Mittel für die Beurteilung der Reife beraubt.

Was hingegen die insbesondere vorgeschriebene Prüfung über die gegenwärtige Verfassung und Verwaltung der Monarchie betrifft, so mögen diese Kenntnisse vom Standpunkte des praktischen Nutzens in den Semestern Platz finden. Dagegen, sie zum besonderen Gegenstande der Reifeprüfung zu machen, sprechen jedoch zwei Gründe:

Erstens fördert dies die Befangenheit, als ob die momentane Verfassung der Abschluß menschlicher Weisheit sei, während sie ja doch wie jede Verfassung nur ein Querschnitt in einer beständig fortlaufenden Entwicklung ist. In dieser Art der Selbstüberhebung ist noch kein Zeitalter größer gewesen als das moderne seit der französischen Revolution.

Ferner ist damit die Gefahr verbunden, auch mit der Geschichte bis in die aktuellste Gegenwart zu gehen und das Urteil hierüber dem Urteil über die Reife zugrunde zu legen. Das soll aber stets vermieden werden wegen der Ausschreitungen des Parteigeistes sowohl als unter Umständen wegen jener des Byzantinismus. Sonst könnte vielleicht noch einmal die Zeit kommen, wo die Reifeprüfung mit einer Ode auf den jeweiligen Ministerpräsidenten abzuschließen ist, auf die Gefahr hin, daß diese schon bei einer kurzfristigen Wiederholung der Prüfung wieder durch eine andere Ode ersetzt werden müßte.

Alte und moderne Sprachen im Unterricht und in der Prüfung.

Über die Methode im Unterricht der alten Sprachen habe ich mich in der Enquete ausgesprochen. Ich ließ mir seither noch unsere moderne lateinische Schulgrammatik Scheindler-Kauer vorlegen. Manche Gedächtnislast sucht sie wohl zu erleichtern, so bei den von mir erwähnten Genusregeln. Hingegen ist sie fast in allen anderen Beziehungen viel schwerer aufzufassen als die älteren Bücher, so etwa das von Schulz.

Das sage ich nicht allein, das bestätigen mir auch zahlreiche Lehrer. So nur zum Beispiel schon beim Ablativ. Diese, dem Deutschen fremde Form, wird dem Schüler für das erstemal doch

am besten so einfach als möglich beigebracht, als ein vorwiegend instrumentaler Kasus, der meist schon das in sich schließt, was im Deutschen erst durch das Vorwort ausgedrückt wird. Statt dessen findet die neue Grammatik für gut, dem Schüler schon im ersten Anprall noch gewisse Regeln aufzupropfen, wann der Ablativ mit oder ohne Präposition gebraucht wird, Regeln, die überdies an jener Stelle unvollkommen sein müssen. So gelangt das Buch glücklich dazu, dem Knaben in der Deklinationstafel an Stelle des einen Ablativs gleich drei Ablative vorzuführen, einen ohne Präposition, einen mit der Präposition *a*, einen mit *cum*. Dabei muß die Bemerkung, daß diese Präpositionen bei Personen und Tierbezeichnungen stets ausgedrückt werden, notwendig die irrige Meinung erregen, als ob Nomina dieser Art überhaupt keinen Ablativ ohne Präposition hätten, was dann später beim Ablativus comparationis, Ablativus absolutus etc. wieder berichtigt werden muß.

Beim Verbum wird der Schüler von vornherein mit der Bildung des Verbalstammes gequält, der bald mit dem Präsensstamm identisch, bald von ihm verschieden ist, dazu der Perfektstamm, der bald mit dem primären Stamm identisch, bald wieder selbst abgeleitet ist u. s. f.

Unendlich einfacher ist doch die ältere Methode, die den Schüler vor die Konjugationstafel selbst stellt, die sich mit ihren gerade im Lateinischen so greifbaren Formen verhältnismäßig leicht dem Ohr und Auge einprägt, und zunächst diese schrittweise beibringt und einübt.

Ganz verkehrt aber ist es, mit abstrakten Regeln über Formenbildung zu beginnen, bevor dem Schüler diese Formen selbst noch geläufig sind. Das Buch aber setzt in ähnlicher durchaus schwer verständlicher Weise die Formen- und Wortbildungslehre fort, mit der dann der Lehrstoff der zwei untersten Klassen schließt. Man kann sich nicht wundern, wenn Stimmen laut werden, daß Knaben von 10 bis 11 Jahren für dieses Studium überhaupt nicht reif seien, womit sich dann von selbst das Begehren verbindet, das Latein erst in der dritten Klasse zu beginnen. Dieser Schluß ist aber falsch. Nach der hier kritisierten Lehrweise wird nämlich in keinem Lebensalter ein erfreulicher Erfolg erzielt werden. Zu einer induktiven Methode aber, die die Formenlehre mehr zum Begleiter und Erläuterer der Lektüre macht, sind die Schüler auch in der Parva und Principia reif. Sie werden dann

am Ende der zweiten Klasse in der Lage sein, passende Übungstexte zu lesen und zu verstehen, das heißt schon etwas Latein zu können, wobei sogar auch manche syntaktische Aufklärung schon von selbst Platz gefunden haben wird. Mit wachsendem Verständnis und Interesse wird dann der Student im weiteren Fortschreiten auch theoretischere Erläuterungen aufnehmen, die aber auch in den folgenden Klassen nicht jene allzu schwierige abstrakte Form annehmen dürfen, in die das kritisierte Lehrbuch auch seine Syntax kleidet.*)

Ist aber hiemit gegen gewisse grammatikalische Ausschreitungen gesprochen, worin ja in der Expertise nahezu Einstimmigkeit herrschte, so muß aber auch nach der entgegengesetzten Richtung Stellung genommen werden. Wir bewegen uns so leicht in Übertreibungen, und besonders dann, wenn ein Standpunkt, der lange hartnäckig festgehalten wurde, einer richtigeren Ansicht weichen muß, wird leicht wieder mit dieser übers Ziel geschossen.

Meine Ausführungen treffen in erster Linie die grammatikalische Methode, nicht so sehr das Lehrziel.

Würde man mit Erleichterung des letzteren so weit gehen, daß eine gewisse Oberflächlichkeit der Übersetzung einträte, die den Sinn manchmal mehr errät, statt sich über den inneren Zusammenhang der Konstruktion volle Rechenschaft zu geben, so würde ein wichtiger Teil der Aufgabe nicht erreicht werden. Denn diese besteht, wie schon erörtert, nicht einzig und allein in dem Eindringen in den Geist der literarischen Produktion, sondern auch in der mit dem Studium der Sprache verbundenen strengen Schulung des Denkens. Auch hierauf fällt ein Hauptgewicht, zumal beim Latein, gerade, weil diese Sprache im Gedankenausdruck der deutschen noch eigenartiger gegenübersteht als die griechische und eben deshalb das vorzüglichste Mittel für die Schärfung des Denkprozesses selbst ist.***) Dieser Erfolg würde durch leichtfertiges Hinübergleiten über einzelne Schwierigkeiten

*) In der Enquete wies Landesschulinspektor Loos (S. 200) auf die Erfolge einer rein induktiven Methode in Preußen hin, die im Griechischen den Schüler sogar unmittelbar vor den Autor stellt. Landesschulinspektor Scheindler hingegen (S. 306) bestritt dieser Methode alle Erfolge. Ich kann mich in diesen Streit der Pädagogen nicht mengen. Ich sage nur meine Meinung als einfacher Mann, der über die Sache nachgedacht hat, und die im Text propagierte »mittlere Linie« für die richtige hält.

**) Ganz ähnlich Pernerstorfer (Enquete S. 294).

geschmälert. Auch hier wird aber durch ein Erläutern von Fall zu Fall unter möglichster Anschmiegung des Ausdruckes an die fremde Sprache oft mehr erreicht, als durch ein Übermaß an abstrakten Regeln.*) Volle Klarheit muß aber unbedingt gefordert werden. Dies zu betonen ist um so nötiger, da bedeutende Erleichterungen in der Reifeprüfung gewährt wurden.

Diesen Bestimmungen wende ich mich nun zu, und zwar zunächst betreffs der **Gymnasialreifeprüfung**.

Hiebei werden Aufsätze in den klassischen Sprachen von nun an überhaupt nicht mehr verlangt.

Damit ist meines Erachtens aber auch die Grenze der zulässigen Erleichterungen erreicht. Es kann ohnehin auch hier schon die Bemerkung schwer unterdrückt werden, daß jenem, der in den Geist einer Sprache eingedrungen ist, auch eine einfachere Konstruktion in ihr nicht allzu schwer fallen darf. Allein, lassen wir es bei dieser Konzession. Unverständlich bleibt es jedoch, wieso nach der Reduktion der schriftlichen Arbeit auf bloße Übersetzung aus den klassischen Sprachen die mündliche Prüfung noch überdies auf nur eine dieser beiden Sprachen beschränkt wurde. Gerade in den philologischen Fächern handelt es sich ja nicht so sehr um ein Nachlernen zur Maturitätsprüfung, das einseitig das Gedächtnis belasten würde, sondern um ein Können und eine hiezu führende Vertiefung in die Lektüre der letzten Jahre, die zugleich am meisten zur Bildung beiträgt. Liegt diese Vorbereitung vor, so kann es doch wahrhaftig nicht mehr auf die Mühe der mündlichen Prüfung selbst ankommen, die aber anderseits doch über manches Gewißheit schafft, das die schriftliche Prüfung noch im Zweifel ließ.

Dabei führt die neue Ordnung noch zu einer seltsamen Absurdität. Wenn beide schriftlichen Prüfungen gerade noch genügen, so wird der Abiturient nur aus jener Sprache mündlich geprüft werden, in der er die bessere Arbeit geliefert hat. Genügt aber eine der schriftlichen Arbeiten ganz und gar nicht,

*) In dieser Hinsicht ist das an französischen Gymnasien verbreitete System bemerkenswert, das eine schwierigere Übersetzung durch Auflösung in vier aufeinanderfolgende Operationen erklärt: 1. lecture; 2. construction (Ordnung der Worte, insbesondere gegenüber den oft nur aus rythmischen Gründen erfolgten Versetzungen); 3. traduction mot à mot (mit möglichster Nachbildung der fremden Form in der Übersetzungssprache); 4. traduction en français (Herstellung der der Übersetzungssprache entsprechenden Form).

dann wird der Kandidat aus der Sprache der schlechteren Arbeit examiniert! Man kann dies freilich damit verteidigen, daß bei guten Leistungen dem Kandidaten Gelegenheit gegeben werde, sich im Studium seiner besonderen Vorliebe zu zeigen, während ihm bei völligem Mißlingen einer schriftlichen Arbeit noch ermöglicht werden soll, die Scharte auszuwetzen.

Allein solche Erklärungen sind viel zu gesucht, um so seltsame Konsequenzen zu rechtfertigen. Wenn der praktische Erfolg dieser Künsteleien nur nicht der ist, daß minder eifrige Schüler sich von vornherein auf eine Sprache werfen, in der Hoffnung, in der anderen gerade noch mit der Übersetzung durchzurutschen, während aber dann in Wirklichkeit recht viele »Ungenügend«, besonders im Griechischen, glücklich erreicht werden.

So könnten solche »Erleichterungen«, statt den Prüfungserfolg zu heben, diesen und den Bildungserfolg zugleich herabsetzen.

In der **Realschule** sollen nach ihrer gegenwärtigen Verfassung die modernen Sprachen den Klassizismus, so weit dies eben möglich ist, ersetzen. Sie dürfen daher keineswegs bloß als Sprachfertigkeiten, sondern sie müssen auch betreffs des Bildungsmomentes in Betracht gezogen werden.

Für die deutsche Realschule stellt die Prüfungsordnung unter den Fremdsprachen das Französische in die erste, das Englische in die zweite Linie.

Betreffs der größeren praktischen Bedeutung der einen oder anderen dieser beiden Fremdsprachen läßt sich heute streiten. Ausschlaggebend ist aber, daß uns das Französische als romanische Sprache in eine Denk- und Ausdrucksweise einführt, die uns ferner liegt als die englische und eben deshalb unsere Auffassung wirksamer erweitert — also ein ähnliches intellektuelles Moment wie bei den klassischen Sprachen. Dieser größeren Bedeutung will nun die Prüfungsordnung dadurch Ausdruck geben, daß sie einen Aufsatz im Französischen fordert, sich jedoch mit einer Übersetzung aus dem Englischen begnügt.

Daß bei einer modernen Sprache die Fähigkeit sich in ihr auszudrücken eine höhere Bedeutung hat als bei einer toten, steht außer Frage. Nicht richtig ist es aber, das Übersetzen in die fremde Sprache und jenes aus derselben einander gegenüberzustellen wie ein simples Plus und Minus. Das Übersetzen in

die fremde Sprache ist vor allem der Gradmesser der erlangten Sprachfertigkeit und grammatischen Kenntnis. Das Übersetzen aus der fremden Sprache, bei dem man bedeutendere Schriftsteller vorlegt, gibt aber Aufschluß über den erlangten Einblick in ihren Literatur- und Kulturkreis, also in das unmittelbar bildende Moment.

Die Übersetzung aus der französischen Sprache hätte daher neben der Arbeit in derselben niemals fehlen dürfen.

Diese Ergänzung wäre aber um so nötiger gewesen, als sich bei der mündlichen Prüfung dasselbe Spiel wiederholt wie am Gymnasium: Examen nur aus der besten oder aus der aller schlechtesten Leistung, wobei an der Realschule noch überdies die Unterrichtssprache in den Kreis der drei um die mündliche Prüfung konkurrierenden Schwestern mit einbezogen ist und daher wohl gewöhnlich den Schönheitspreis davontragen wird. Die Fremdsprachen werden daher in der Regel überhaupt nicht mündlich geprüft werden, außer wenn durch besondere Nichtswürdigkeit der Leistung für eine derselben diese Ehre erwirkt wird.

Im übrigen bietet die Prüfungsordnung betreffs der verschiedenen Kombinationen, die durch die Sprachenverhältnisse einzelner, nicht rein deutscher Kronländer, nötig werden, eine überaus fleißige Arbeit, deren kaleidoskopartige Bilder die enormen Schwierigkeiten zur Erscheinung bringen, die diesfalls in Österreich bestehen.

Interessant ist eine Kombination:

An Realschulen mit böhmischer Unterrichtssprache, an denen Deutsch nicht obligatorisch gelehrt wird, umfaßt die Maturitätsprüfung nicht wie sonst überall drei Sprachen, sondern nur ihrer zwei: Böhmisches und Französisches. Diese Seltsamkeit ist aber nicht Schuld der Prüfungsverordnung, sondern nur ein Symptom der totalen Verfahrenheit unserer nationalen Verhältnisse. Man denke nur an die geographische Situation des tschechischen Volkes, dessen Hochschultechniker nun außer ihrer Muttersprache wohl französisch, nicht aber deutsch können, und daher selbst den empfindlichsten Schaden von solchen Absurditäten haben.

Über die elf Staatsrealschulen mit polnischer Unterrichtssprache enthält die Verordnung überhaupt keine Bestimmung.

Lehrstoff und neue Schultypen.

Nach diesen speziellen Erörterungen über die Prüfungsverordnung komme ich wieder auf das allgemeine Gebiet des Lehrstoffes zurück, betreffs dessen ich meinen Enqueteausführungen noch einiges beizufügen habe.

A. Gymnasium.

Durch meine Vorschläge (v. p. 14—16) wird in zweifacher Weise Kraft und Zeit erspart:

Erstens durch einen sachgemäßerem Unterricht in den alten Sprachen, der das Hauptgewicht auf die gemeinsame Übung legt und daher die viel beklagte Hausplage mit halbverstandenen Regeln und überschweren Aufgaben beseitigt.

Zweitens durch Beginn des Griechischen mit der fünften Klasse, wodurch auch Schulstunden direkt erspart werden.*)

Eine Überbürdung in der Stundenzahl kann für das Gymnasium nicht ernstlich behauptet werden, sie besteht vielmehr nur bei der Realschule, wie es insbesondere Landeschulinspektor Loos bei der Expertise nachdrücklich hervorhob.**)

Im Gymnasium steht und fällt die Überbürdungsklage mit der Reform des Unterrichtes in den klassischen Sprachen von selbst.

Haben wir nun für den Gymnasiasten Zeit gewonnen und unfruchtbare Mühewaltung erspart, so muß hiemit doch etwas Nützlichendes geschehen.

Diesfalls habe ich und viele andere Experten vorgeschlagen:

Anfangsgründe der darstellenden Geometrie, wofür bereits im gegenwärtigen Lehrplane Erfahrungen vorliegen, und Er-

*) Für Beginn des Griechischen mit der »Fünften« traten bei der Enquete insbesondere noch ein: Landeschulinspektor Loos (S. 197), Geheimrat Czédik (S. 276), dessen Vorschlag auch der sehr konservative Philologe Scheindler als beachtenswert erklärte (S. 307), Steinwender (S. 97) u. a.

**) Loos sagte (S. 199): »Es ist erschreckend, was die Realschüler in ihren sieben Jahren mit Zeichnen, schriftlichen Arbeiten und allem möglichen zu tun haben. Das wird für sie besonders fühlbar, wenn die Realschule in der Nähe des Gymnasiums liegt und sie sehen, daß die Gymnasiasten die Schule schon um 4 Uhr verlassen, während sie selbst bis 5 und 6 Uhr sitzen bleiben müssen.«

In der Oberstufe, wo die Inanspruchnahme in der Realschule steigt, im Gymnasium aber fällt, beträgt die Differenz bis zu 33 Wochenstunden Oberrealschule gegen nur 27 Stunden Obergymnasium!

weiterungen in der Physik (Elektrizität, Anfangsgründe der Chemie etc.), was jedoch durch Beschränkung des mathematischen Beweises mehr als aufgewogen wird.

Es bleibt also noch immer Raum für weitere Modernisierung. Und diesfalls möchte ich mit allem Nachdruck das Begehren hinzufügen: **Eine moderne Sprache!**

Es ist eine schwere Lücke in der Bildung, die die alleruniversellste sein soll, wenn der Gymnasialabiturient und Universitätsstudent bei totaler Unkenntnis der modernen Fremdsprachen, insbesondere des Französischen, von jedem Handlungsschüler beschämt wird.

Bei den zahllosen Berührungen des heutigen Lebens kann dies z. B. für den Juristen geradezu ärgerliche Situationen zur Folge haben. Auch abgesehen hiervon bleibt es ein Mangel an gesellschaftlicher Bildung und schmälert den Überblick.

Französisch kann dem Adoleszenten, der eine gute lateinische Grundlage hat, in induktiver Weise spielend beigebracht werden. Vorwiegend Konversationsstunden eignen sich hierzu, wobei die Schüler in Gruppen abgeteilt werden, und Lehrer, die womöglich längere Zeit im fremden Lande gelebt haben, oder auch dessen Indigenen sind, die Leitung übernehmen.

Sind diese zugleich auch klassisch gebildet — und solche Persönlichkeiten sind zu haben — so gestaltet sich dieser Unterricht durch Lektüre und Gespräch unter Hinweis auf die zahllosen Berührungspunkte zwischen Tochter- und Mutteridiom zu einem wahren Vergnügen für die Schüler und zugleich zu einer Befestigung in der lateinischen Sprache selbst, die durch ihren unmittelbaren Nutzen für den Schüler wieder an Wert gewinnt.

Im Deutschen Reich gibt es sogar Gymnasien, die mit Latein beginnen, nebst diesem Griechisch und dem in Preußen obligaten Französisch den Schülern in den oberen Klassen auch Englisch beibringen, und dabei in den modernen Sprachen bessere Erfolge erzielen sollen als die Realschulen.

Wollen wir aber auch nicht so weit gehen und das Englisch oder das gleichfalls sehr wertvolle Italienisch der späteren Ausbildung und dem Privatfleiß überlassen — aber Französisch muß und kann von der Schule gefordert werden.

Einen wirklichen Sinn hätte die Überbürdungsklage gegenüber Französisch schon beim heutigen Zustande nicht.

Denn trotz aller Klagen wird schon gegenwärtig in den meisten wohlhabenderen Familien dem Gymnasiasten Französisch (ja auch noch eine zweite Fremdsprache oder Musik) im Privatunterricht beigebracht.

Da ist denn doch besser, man gliedert diesen Gegenstand in das Unterrichtssystem ein, macht ihn auch dem Minderbemittelten zugänglich, dem er in der späteren Karriere ebenso nützlich ist als dem Reichen.*)

Nun noch etwas über die **körperlichen Übungen**.

Das »mens sana in corpore sano« ist heute allgemeiner anerkannt als einstmals.

Die Stunden für Körperübungen dürfen überhaupt nicht als eine weitere Belastung des Unterrichtsplanes angesehen werden, denn sie sind für alle Adoleszenten eine Zeit reinster Erholung und aufrichtigster Freude.

Unter diesen Exerzizen steht für das Gymnasialalter das Turnen obenan — denn es gibt möglichst rasch eine gleichförmige und gesunde Ausbildung. Es durch regelmäßige Übungen und Spiele im Freien zu ersetzen, ist ein frommer Wunsch, aber bei unseren klimatischen Verhältnissen nicht durchführbar. Man kann nur sagen: An regenfreien und milden Tagen möge im Freien geturnt und geübt werden — aber sonst muß der Saal aushelfen, der nur gehörig gehalten sein soll. Nur keine Exzesse in Bazillenfurcht, sonst werden wir noch schließlich nur unter Karboleinreibungen und in Zugluft leben dürfen.

Im Sommer komme Schwimmen**), im Winter nach Möglichkeit Eislauf dazu.

Weitere Übungen, wie Radfahren, Touristik, Fechten, Reiten u. s. w., sind jedoch für später aufzubehalten oder den Ferien und freien Stunden zu überlassen. Insbesondere sind solche Spiele, die direkt den Charakter der Ämulation annehmen, fürs Gymnasialalter nicht empfehlenswert. Es macht einen sonderbaren Ein-

*) Das Begehren nach einer modernen Fremdsprache am Gymnasium neben den klassischen Sprachen stellte bei der Enquete besonders energisch auch der ausgezeichnete Schulmann und Philologe Thumser (S. 124).

**) In den Mittel- und Kleinstädten ist für diese Möglichkeit zumeist vorgesorgt. Betreffs Wien habe ich schon 1891 im Reichsrat (stenogr. Prot., S. 427) begehrt, daß bei Auflassung der alten Kasernen in jedem Bezirk wenigstens eine große Schwimmanstalt geschaffen werde, was für die ganze Bevölkerung die höchste Wichtigkeit hätte. Gegenwärtig sind speziell die Wiener Studenten gegenüber ihren Kollegen im ganzen Reiche in dieser Hinsicht am allerschlechtesten daran.

druck, wenn Gymnasiasten zu Tennisturnieren herumreisen. Der Wetteifer im Spiel beherrscht dann zu sehr das jugendliche Gehirn und lenkt es von den schwierigeren Pflichten ab. Das Ende ist meist, daß sich solche Frühsportler dann in der Hochschule oder als junge Beamte ins Kaffeehaus setzen, statt sich sportlich weiter zu entwickeln.

Was aber ins Gymnasialprogramm an körperlichen Exerzizen gehört, werde mit Eifer und Ausdauer gepflegt und keineswegs als bloßer Nebegenstand behandelt.

Die uns unmittelbar vorhergehenden Zeitalter haben durch Verweichlichung besonders in städtischen Kreisen viele Unterlassungssünden aufgehäuft und die gegenwärtige Generation hat heute noch mit mancher ererbten Folge hievon zu kämpfen.

Die Pflege eines gestählten Körpers ist aber auch ein Vermächtnis des echten Klassizismus.

Sie gehört zur vollen Ausbildung des Menschen sowie jene des Geistes.

Meine Äußerungen haben also nur den Sinn: Alles zu seiner Zeit, aber dort tüchtig und ganz.

Schließlich sei noch daran erinnert, daß sowohl bei Gelegenheit der Körperübungen als im ganzen Unterricht auf Haltung und Benehmen mehr gesehen werden soll. In den großen Städten helfen die Familien nach. Aber an manchen Landgymnasien herrscht diesfalls vollkommene Gleichgültigkeit, insbesondere auch, was die Reinheit der Umgangssprache betrifft. All dies rächt sich in den künftigen Berufen. Es ist aber auch wahrhaft nicht im Einklang mit dem Geiste der antiken Erziehung, die uns solche Muster nicht gegeben hat.

B. Realschule.

Bei dem Punkte der körperlichen Entwicklung erinnere ich mich wieder der Worte des tüchtigen Schulmannes Loos, und gedenke der durch Stunden und Stunden über Zeichenbrettern und Realien gebeugten Jugend unserer Realschulen.

Nicht daß ich Wortführer der Sentimentalität sein will.

Studium heißt Eifer und Mühe und ohne Arbeit wird kein Lohn beschert. Aber bemerkenswert ist es, daß die Realschuljugend trotz ihrer größeren Plage keine so wirksamen Fürsprecher findet als es die sensibleren Gymnasialmütter sind, deren Söhnen

bei weiter gehenden Berechtigungen eine sonnigere Jugend leuchtet.

Denn das unterliegt keinem Zweifel, daß die Einführung in die herrliche Literatur und Geschichte des Altertums, in seine Taten und Mythen, der Umgang mit seinen Helden und Dichtern das jugendliche Gemüt heiterer anregen und lebhafter ergreifen muß, als die frühzeitige Vorbereitung in Realien.

Es ist daher die Frage erlaubt, ob diese Mehrbeschäftigung der Realschüler notwendig und die Verdrängung des wesentlichsten Teiles der Humaniora hiedurch gerechtfertigt ist?

Einzelne Ergießungen über »erschreckende Zurückdrängung« der Realien, die im Mitteltypus Geßmanns geplant sei — über den »Raub, der an der Fachausbildung der Techniker durch das geplante achte Jahr Realschule« verübt werde etc. — können hierüber nicht entscheiden.

Entscheiden allein kann der Erfolg, und der geht mit dünnen Worten dahin:

daß die Gymnasialbildung, selbst in ihrer heutigen Form, sich vortrefflich auch für die Technischen Hochschulen bewährt hat,

daß sich dies durch das immer zahlreichere Zuströmen künftiger Techniker zum Gymnasialweg ausdrückt,

daß auch im Militärstand Österreichs und Deutschlands der mit dem vollendeten Gymnasium ausgerüstete Nachwuchs an Offizieren als geradezu vorzüglich anerkannt ist, so daß man heute auch in den militärischen Anstalten an die Erweiterung allgemein bildender Studien denkt.

Wer die Augen nicht absichtlich schließt, muß aus diesen Erfahrungen die notwendige Folge ziehen, daß die humanistische Bildung dem Geiste eine Schulung verleiht, kraft deren er in den eigentlichen Fachstudien mit Leichtigkeit das einholt, was andere an speziellen Vorkenntnissen voraushatten.

Oder mit anderen Worten: Was durch verfrühte Einseitigkeit der Fachbildung beigebracht wird, bringt wenig Nutzen, während die Allgemeinheit der Ausbildung um dasjenige Schaden leidet, was man deshalb an ihr abzwackt.

Bezeichnend ist auch, daß häufig jene, die gegen die Erweiterung der humanistischen Studien an den Realschulen sprechen, zugleich am lautesten über Zurücksetzung des realistischen Bildungsweges klagen.

In Wirklichkeit fällt aber niemandem ein, die Studien und Leistungen der Techniker irgendwie zu unterschätzen.

Aber so wenig ein Jurist oder ein Mediziner darüber verletzt sein darf, wenn sein Gymnasium als reformbedürftig erklärt wird, ebensowenig ist es ein Angriff gegen die Techniker, wenn man ihrem Nachwuchs den Mitgenuß jener humanistischen Bildung verschaffen will, die Gemeingut aller anderen akademischen Berufe ist.

Erfreulicherweise verliert die soeben kritisierte Auffassung täglich an Boden.

Realschulprofessor Böck erklärte, daß meine Ausführungen über die Reformbedürftigkeit der Realschule einem großen Teile der Realschullehrer aus dem Herzen gesprochen seien. (»Mitteilungen des Vereines der Freunde des humanistischen Gymnasiums«, 1908, Heft 6, S. 63.)

Mit der einhelligen Resolution des fünften österreichischen Ingenieur- und Architektentages wurde direkt die Einheitsmittelschule begehrt. (Vide Enquete S. 94, Oberbaurat Berger.)

Professor Lorber führte dann (Enquete, S. 102) dieses Begehren dahin aus, daß eine Schule mit obligatem Latein und einer modernen Fremdsprache, philosophischer Propädeutik, Vertiefung des Studiums in der Unterrichtssprache und in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern verlangt werde.

Als Beweggrund dieser Vorschläge führte Lorber die »Beseitigung des verschiedenen Wertmessers für die akademischen Berufe« an; als Folge verknüpft er hiemit das Verlangen nach einer »wirklichen Einheitsschule« mit Berechtigung zu allen Hochschulen, und ohne Gabelung, welche Schule um diesen Preis auch achtjährig sein könne.

Die Besprechung, inwieweit diese Desiderien zur Erreichung des erwünschten Zweckes notwendig, durchführbar und wünschenswert seien, verbinde ich am besten mit folgender Erörterung:

C. Einheitsschule.

Jedenfalls sind die Vorschläge Lorbers logischer als ein eigensinniges Beharren auf den bisherigen Typen unter gleichzeitiger Eröffnung aller Hochschulen für alle.

Dieser Vorgang brächte auf die Universitäten Hörer, die für zahlreiche Fächer nicht vorbereitet sind, und entweder nicht vorwärts kommen könnten, oder die Professoren nötigen würden, ihre Vorlesungen nicht mehr auf klassischer Grundlage zu halten!

Die Qual der Berufswahl mit zehn Jahren würde zwar aufhören, aber die urteilslose Einschachtelung der Schüler in die Mittelschule, die gerade am Wohnorte ist, würde erst recht an die Stelle treten.

Nach absolvierter Realschule käme dann der Student statt vor eine verfrühte Berufswahl, vor eine verspätete, die ihm zwar formell freisteht, aber mit Erfolg nicht ausgeübt werden kann.

Insbesondere bei unseren leichtbeweglichen Verhältnissen würden solche Zustände die Hochschulen desorganisieren, ohne den Mittelschulen zu nützen.

Es bleiben also nur zwei Wege: 1. Entweder alleinige Einheitsschule, 2. oder aber möglichste Annäherung der Bildungswege, so daß jeder die notwendigste Vorbereitung für sämtliche Fakultäten gibt, wobei aber der eine mehr das humanistische, der andere mehr das realistische Wissen pflegt.

Gegen den ersten Weg spricht:

der plötzliche Umsturz, den die Einführung einer allgemeinen Einheitsschule in unsere Verhältnisse brächte;

die gesetzliche Unmöglichkeit einheitlicher Maßregeln betreffs der Realschulen, da diese den siebzehn Landtagen unterstehen;

der dauernde Widerstreit, der sich um die einzige Mittelschule zwischen den Humanisten und Realisten ergeben würde, die jeder auf seine Seite ziehen wollte;

der äußerste Widerstand, den die Humanisten gegen die Beseitigung des Griechischen aus dieser Schule erheben müßten, die als tödlicher Streich gegen den Klassizismus in Österreich überhaupt empfunden würde.

Für den zweiten Weg spricht zunächst:

daß beide Seiten selbst nach Annäherung drängen.

Weiters: Zwei Schulen verschiedener Art schmiegen sich besser an die künftigen Studienwege an, was bei Wahrung der Allgemeinheit der Ausbildung erwünscht ist.

Diese Allgemeinheit der Bildung wird nur gefördert, wenn man dem Gymnasium eine moderne Sprache und mehr Naturwissenschaftliches, dem Realisten aber eine klassische Sprache dazugibt.

Der Schüler, der dann von vornherein die richtige Wahl für den künftigen Beruf trifft, hat einen geradezu idealen Bildungsgang.

Aber auch jenem, dessen Vokation erst allmählich klar wird, ist noch auf der Unterstufe das Changieren leicht. Hat er aber auch diese Gelegenheit versäumt, so kann den nun einander nahegerückten Mittelschulen jede Hochschule eröffnet werden, und zwar mit Erfolg.

Auch die von Hofrat Lorber geäußerte Besorgnis tritt nicht ein, der das »Opfer« der achtjährigen Einheitsschule nur bringen will, »damit die verschiedene Wertschätzung der akademischen Berufe aufhöre«.

Ohne diese Begründung weiter zu erörtern, so kann doch niemand eine verschiedene Wertschätzung dort ableiten, wo von zwei nun so nahestehenden Mittelschulen jede die Pforten beider Hochschulen öffnet.

Ebenso grundlos ist aber auch die Befürchtung der Humanisten, daß sodann das Vollgymnasium Schaden nehmen könnte.

Dieses Griechisch von der Fünften an — und das ist ja der Preis, um den die ganze Reform durchführbar ist — wird bei reiferem Verständnis und genügender Stundenzahl die Studenten rascher in den Geist der Klassiker einführen, und sie werden mit mehr Liebe eindringen, als wenn ihnen die Sache zwei Jahre früher durch vorzeitige Plackerei verleidet wird.

Zuwenden werden sich dem Vollgymnasium alle jene, die im voraus auf die Universitätsstudien bedacht sind, dann jene, die im Laufe der Unterstufe ihr Herz hiezu entdeckt haben, und dazu noch einige mehr. Denn die humanistischen Studien besitzen nun einmal ihre Attraktion und locken auch solche, die sich selbst für später zu anderem bestimmt haben.

Alle aber, die sie pflegen, werden ganz bei der Sache sein, und das ist mehr als eine große Anzahl Gezwungener.

Es fragt sich nun nur noch, ob eine Mittelschule mit Latein allein eine genügende humanistische Grundlage bieten wird, um die Freizügigkeit zur Universität zur Tatsache zu machen.

Diesfalls zitiere ich, was ich im Verein für das humanistische Gymnasium unter vielfacher Zustimmung sagte (»Mitteilungen«, 1908, Heft 6, S. 57 u. f.):

»Die bloße Einführung der lateinischen Sprache ist zwar nicht das Ideal des Humanismus, aber sie hat auch an und für sich eine große Bedeutung,

schon deshalb, weil in einer Schule, in der Latein mit entsprechender Stundenzahl eingeführt ist, ein An-die-Wand-Drücken der humanistischen Studien nicht mehr stattfinden kann.

Mit der Einführung des Lateins wird gekennzeichnet, daß unsere Bildung nicht bloß eine moderne ist.

Dadurch wird aber auch das Studium der Geschichte und der deutschen Muttersprache bedeutend gefördert und gestärkt.

Wenn auch die lateinische Sprache nicht jene großartigen Kulturwerke in sich schließt, zu denen der Schlüssel in der griechischen liegt, so ist doch der Wert der lateinischen Sprache unschätzbar, nicht nur wegen der Logik des Denkens und ihrer Verbindung mit den modernen Wissenschaften, sondern auch weil sie uns doch die alte Kulturwelt näher rückt.*

Gibt uns nun Lorber selbst noch philosophische Propädeutik und vertiefte Muttersprache und Literatur dazu, so ist das gegenüber der heutigen Realschule schon ein ganz gewaltiger Vorsprung.

D. Mitteltypus.

Alle diese Reformen könnte man nun schon am Boden des Gymnasiums und der Realschule selbst ausführen, wenn nicht die bereits angedeuteten legistischen und andere Schwierigkeiten im Wege wären.

Auch empfiehlt sich gerade im Schulwesen der schrittweise Vorgang besser als anderswo.

Hiefür bietet der Mitteltypus den besten Weg.

Mit diesem Namen taucht immer die Frage auf: Welche der beiden Schulen wird dieser Typus aufzehren? Ich glaube aber, es braucht keinen Vernichtungskampf.

Tritt der neue Typus an die Stelle eines alten, die er besser ausfüllt, so hat er nichts vernichtet, sondern reformiert.

Vernichtet hätte er nur, wenn er verdrängt, was er nicht ersetzen kann.

Und nun ganz unumwunden: Das Gymnasium hat gar keinen Anlaß, sich ersetzen zu lassen.

Es übt schon heute die Berechtigung zur Vorbereitung für alle Hochschulen mit Erfolg.

Geklagt wird überhaupt nicht über die Ergebnisse der Gymnasialbildung, sondern nur über die heutige Form des Unterrichtes.

Das Gymnasium ist überdies Depositär der humanistischen Bildung, deren Schatz sich die Nation nicht entgehen läßt.

Die Realschule hingegen ist eine im Werden begriffene Anstalt, die mit dem technischen Studium emporstieg, und nun

die Berechtigung zur vollen Freizügigkeit erwerben soll. Sie muß sich daher die hierfür nötigen Unterlagen schaffen.

Wenn sie das tut, indem sie zugleich ihren Jüngern jenes erweiterte Ausmaß von humanistischer Bildung gewährt, das für alle kostbar ist, so ist das wahrhaftig kein Unglück.

Mit Recht betonte daher auch Minister Geßmann (vide Expertise, S. 51, Geßmann-Schwiedland), daß er bei Aufstellung des dritten Typus wesentlich von der Absicht geleitet war, »daß die Wohltat der humanistischen Bildung so weit als möglich allen teilhaft werde, die eine höhere allgemeine Bildung anstreben«.

Es ist daher klar, daß die Realschule trachten muß, sich dem neuen Typus anzuschließen, oder, besser gesagt, ihn in sich aufzunehmen. Er wurde ja auch wegen ihrer Hörer erdacht und nicht wegen des Gymnasiums. Dieses möge sich modernisieren, aber es hat keinen Anlaß, an seinen humanistischen Grundlagen zu rütteln.

Der neue Typus werde **Realgymnasium** genannt. Schon aus dem praktischen Grunde, weil unter einem anderen Titel eine einheitliche Gesetzgebung nicht möglich ist. (§ 11, lit. z, Reichsgesetz 141 ex 1867.) Die Länder werden es übrigens gar nicht ungern sehen, wenn man ihnen unter diesem Titel allmählich die Last der Realschule abnimmt, die auch begrifflich nicht mehr hinzugehört, sobald es sich um eine den Gymnasien wirklich gleichgestellte Anstalt handelt.

Der Titel entspricht aber auch der Anstalt, deren Richtung und Charakter er vollständig ausdrückt. Hiedurch verwandelt sich diese Schule keineswegs in das alte verunglückte österreichische Realgymnasium, von dem sie grundverschieden ist.

Jenes besteht aus einem vierklassigen Unterbau, auf dem es dann in zwei ganz voneinander abgewandte Anstalten, Oberrealschule oder Obergymnasium, abzweigt. Das ist: Wirkliche Gabelung — die sich sogar schon nach der zweiten Klasse vollzieht, wo die Wahl zwischen Französisch und Griechisch getroffen wird.

Der neue Typus ist hingegen eine von unten bis oben einheitliche Anstalt, die bei zweckmäßiger Einrichtung nach der Vierten wohl einen Übergang zwischen ihr und dem Vollgymnasium ermöglicht, aber auch ohne solchen den Zutritt zu

beiden Hochschulen erwirkt. Also gerade das Gegenteil der Schäden des alten Realgymnasiums tritt ein. Dieses zerreißt das ursprünglich Zusammengehörige in unwiederruflich Getrenntes und bringt dadurch frühzeitige Spaltung der Interessen auch in den zusammengezwungenen Teil. Der vorliegende Plan hingegen bringt möglichste Annäherung verwandter Anstalten auf getrennten aber friedlich nebeneinander laufenden Wegen, die in den entscheidenden Momenten geregelte Übergänge zulassen. (*Dissociata locis concordia pace ligavit. Ov.*)

Mein Weg hat einfach das für sich, daß auf ihm jeder zu jenem Studium gelangt, das seinen sich entwickelnden Fähigkeiten, Neigungen und Verhältnissen das Angemessenste ist, daß er hiezu auch ein genügendes Maß von Vorbereitung, alle aber ein reiches Maß allgemeiner Ausbildung mitbringen.

Ist dieser Vorteil so gering, so weise man ihn zurück. Man führe aber nicht so kleinliche Argumente zu Feld, wie z. B. das: Eine Berufsentscheidung auf der Unterstufe taugt nichts, weil sie in die Zeit der Pubertät falle!

Denn erstens zwingt in diesem Alter noch nichts zur Entscheidung, jedenfalls aber ist man mit vierzehn Jahren doch schon gescheiter als mit zehn. Dazu kommt aber auch etwas viel Nherliegendes. Mit der Vierten hat der Knabe sich schon am Latein und an manchen Realien erprobt. Da zeigt sich von selbst, ob Talent und Neigung für die humanistischen oder realistischen Fächer prävaliert. Beim bertritt aus der Volksschule aber wußte er noch gar nicht, was vor ihm lag; er sollte wählen, ohne daß er eine Ahnung von den Dingen hatte, zwischen denen er wählt; die Eltern selbst standen vor einem Rätsel — der reinste Zufall entschied, und, nach der heutigen Verfassung der Realschule, fürs ganze Leben!

Wenn das nicht nach Abhilfe schreit, so braucht man sich überhaupt nicht mehr darum zu kümmern, was einer studiert. Trifft er es nicht, so geht er eben zu grunde!

Unterrichtsplne.

Diese Arbeit war nur aphoristischen Bemerkungen bestimmt, schwoll aber mit dem Stoffe.

Ich will daher nicht förmliche Stundenpläne aufstellen. Diese Details lassen verschiedene Lösungen zu.

Nur so weit will ich die Stundeneinteilung erörtern, als nötig ist, die Durchführbarkeit des Projektes darzutun.

Klassisches Gymnasium (Lehrplan).

Latein. Hier ist nichts zu ändern. Je 8 Stunden in den zwei untersten Klassen, je 6 in den vier folgenden, je 5 in den beiden letzten.

Französisch ist in der Dritten zu beginnen und diesem die ganze Stundenzahl zuzuweisen, die durch Hinaufschieben des Griechisch in die Fünfte frei wird (wöchentlich fünf in der Dritten, vier in der Vierten). Durch diesen kräftigen Einsatz auf bereits gewonnener lateinischer Basis kommt der Student mit gut fundierten Kenntnissen in beiden Sprachen ins Obergymnasium. Der Unterricht im Französischen wird sich von da an hauptsächlich auf Konversation, Lektüre und Übung beschränken können, wozu drei Wochenstunden in jeder höheren Klasse ausreichen.

Das Ergebnis ist gewiß besser, als wenn man, wie es für den Mitteltypus vorgeschlagen wurde, Mutter- und Tochter-sprache zugleich in der Ersten begonnen hätte, was Verwirrung und Kraftverlust mit sich brächte.

Diese Ökonomie für das Obergymnasium ist aber auch notwendig, da mit diesem das

Griechisch nicht nur beginnt, sondern ihm auch nach Möglichkeit Stunden für den früheren Verlust zurückgegeben werden sollen. Ich beantrage auch hiefür kräftigen Einsatz mit je sechs Stunden in der Fünften und Sechsten und dann je fünf Stunden in der Siebenten und Achten (statt 5—5—4—5 wie bisher). Es ist zwar keine volle Rekompense nach der Zahl, aber bei richtiger Methode in der Sache. Die Gründe hiefür habe ich schon angeführt. Das Griechisch mit zwölf Jahren war ja von altersher die Klage. Sie wird verschwinden. Eine kurze Spanne später und jene Jugend nimmt mit Leichtigkeit auf, was soeben noch unüberwindlich schien.

Der heute gültige Lehrplan enthält für das Untergymnasium 29, 30 und 31, für das Obergymnasium durchaus nur 27 Wochenstunden.

Nach den besprochenen Veränderungen wachsen dem Obergymnasium pro Klasse drei Stunden für Französisch und in drei Klassen noch je eine Stunde für Griechisch zu.

Es überschreitet sodann noch immer nicht die Stundenzahl, die das Untergymnasium heute schon trägt. Dabei besteht der Hauptzuwachs, jener für Französisch, nur in Konversations- und Übungsstunden und erspart den Schülern überdies den Hausunterricht.

Im Untergymnasium aber bringt mein Vorschlag überhaupt keine Stundenvermehrung, wohl aber eine qualitative Erleichterung (Französisch statt Griechisch) mit sich.

Es muß nun noch Raum geschaffen werden für eine zweckmäßigere Vorbereitung in den Realien, und zwar ohne Mehrbelastung, nur durch passende Verschiebungen.

Physik bietet das Gymnasium heute nur in der Vierten und in der Siebenten und Achten, insgesamt 9 Stunden.

Dies ist zuwenig in dieser aktuellsten aller Naturwissenschaften, deren Stoff täglich mehr ins Leben wächst.

In der älteren Realschule begann man die Physik schon in der Ersten und schob in der Dritten die Chemie nach. Ich erinnere mich heute noch, mit welch lebhaftem Interesse dieser Unterricht mit seinen anschaulichen Demonstrationen von uns aufgenommen wurde.

Man sollte auch jetzt wieder hiemit zum mindesten in der Zweiten beginnen und dann mit zwei Wochenstunden durch alle Klassen damit fortfahren. Insgesamt also 14 Wochenstunden statt der heutigen 9 — Mehrbedarf 5 Stunden. Der Raum zwischen Chemie und Physik wäre dann innerhalb dieser Jahrgänge zu verteilen.

Ein zweiter Gegenstand, der Platz verlangt, ist Geometrie und geometrisches Zeichnen. Dies kann in drei Jahrgängen à 2 Stunden einschließlich der Grundzüge der darstellenden Geometrie entwickelt werden. Dieser Gegenstand erleichtert zugleich auch die Auffassung in der Mathematik. Neubedarf 6 Stunden. Diese 5 und 6, zusammen 11 Wochenstunden lassen sich auf verschiedene Weise bedecken, am besten wohl folgendermaßen:

Im Gegensatz zu Physik und Chemie, die uns mit dem Walten der Naturgesetze in unmittelbare Verbindung bringt, ist die Naturgeschichte eine vornehmlich beschreibende Disziplin. Ihre Ausgestaltung in Physiologie und Biologie gehört ins Fachstudium. Für die Naturbeschreibung aber sind je 2 Stunden wöchentlich in den drei ersten Klassen der beste Platz und

genügend. Der heutige Lehrplan kommt jedoch in der Fünften und Sechsten mit je 2, zusammen 4 Stunden nochmals darauf zurück. Diese Stunden werden besser der Physik abgetreten.

Freihandzeichnen ist im gegenwärtigen Gymnasium wie in der Realschule in den vier untersten Klassen mit je 4, zusammen 16 Stunden bedacht. Freihandzeichnen wird nicht als Kunst, sondern nur zwecks einfacher Darstellungen und als Vorbereitung zum geometrischen Zeichnen gelehrt. Man reduziere es unbedenklich auf wöchentlich 2 Stunden, wodurch 8 Stunden hauptsächlich für Geometrie und das geometrische Zeichnen frei werden. Mit den nun disponiblen 4 und 8, zusammen 12 Stunden sind die erforderlichen 11 Stunden für Physik und zeichnende Geometrie schon überbedeckt.

Nach diesem Essai ergibt sich folgende

Wochenstundenzahl im gesamten Gymnasium*):

	Heute:		Nach meinem Vorschlage:
Religion	16	unverändert.....	16
Latein.....	50	unverändert.....	50
Muttersprache	26	unverändert.....	26
Griechisch.....	28	bleibt mit.....	22
Französisch.....	nichts	Neu mit.....	21
Geographie.....	8	unverändert.....	8
Geschichte	19	unverändert.....	19
Mathematik.....	24	unverändert.....	24
Naturgeschichte.....	10	bleibt mit.....	6
Physik (und Chemie)...	9	Vermehrt auf....	14
Philosophische Prope- deutik.....	4	unverändert.....	4
Kalligraphie.....	2	unverändert.....	2
Freihandzeichnen	16	bleibt mit.....	8
Geometrie, geometrisches Zeichnen	nichts	Neu mit.....	6
Turnen.....	16	unverändert.....	16
Totale.....	228		242
Wochendurchschnitt pro Jahrgang.....	28$\frac{1}{2}$		30

*) Die Detailentwicklung der heute gültigen Lehrpläne für Gymnasium und Realschule ist der Übersicht halber am Schlusse dieser Schrift abgedruckt. (Entnommen aus: Geßmann, »Zur Mittelschulfrage«, Manz, 1908.)

Will man den letzteren Durchschnitt mit 30 Stunden mathematisch genau, so müssen noch 2 Stunden im Gesamtplane erspart werden, so daß dieser statt 242 nur 240 Stunden umfaßt.

Hiefür gibt es ein halbes Dutzend Möglichkeiten, betreffs deren ich mich nur nicht in Details verlieren will, zumal ja die definitive Feststellung der Einzelheiten nur im Einvernehmen mit praktischen Schulmännern erfolgen kann; denn es entscheidet dabei nicht allein die Ziffer, sondern auch die Art der Verteilung, wobei die Erfahrung das Wort hat.

Unter allen Umständen aber ist der Durchschnitt nach meinem Projekte geringer als in der Realschule und übersteigt auch nicht jene Ziffer, die heute schon das Untergymnasium leistet.

Dazu kommen aber dann die ungemeinen Erleichterungen in der Methode und in der Verteilung des klassischen Sprachunterrichtes, nebst Ersparung des häuslichen Unterrichtes in der nun in den Schulplan aufgenommenen modernen Fremdsprache, dann die Erleichterung der Auffassung in der Mathematik durch das Hinzutreten der zeichnenden Geometrie, die Erweiterung der Kenntnisse durch die Fremdsprache, dann in Chemie und Physik. Mit einem Wort: man lernt in dieser Schule leichter und man lernt mehr als in der alten, sowohl in den Humaniora als in den Realien.

Die Turnstunden habe ich mitgezählt, weil es auch in anderen Plänen so geschieht. Tatsächlich sind sie keine Arbeit, sondern eine Erholung, und sollten dreimal wöchentlich angesetzt sein.

Realgymnasium und Realschule. (Lehrplan).

Um die Leistungsfähigkeit des von mir vorgeschlagenen Realgymnasiums zu beurteilen, stelle ich zuerst das Mehr zusammen, das hiefür gegenüber der heutigen Realschule in den Humaniora begehrt wird. Dann untersuche ich, ob der Rest der Schulstunden, vermehrt um den Zuwachs durch das achte Jahr, ausreicht, um für die übrigen Fächer dasselbe zu leisten, was ihnen die Realschule heute bietet. Wenn sich diese Frage bejaht, so kann von einer Verkürzung der Realien durch den neuen Typus keine Rede mehr sein.

Bei dieser Ermittlung habe ich für Latein die volle Zahl von 50

Wochenstunden angesetzt wie im Gymnasium.

Für Lektüre griechischer Klassiker in Übersetzung (Typus Geßmann verlangt hierfür insgesamt 5 Stunden in der Oberstufe) habe ich nichts angesetzt. Dieser Gegenstand ist bestritten; — wird er verlangt, so kann er leicht aus den ohnehin reich bemessenen Lateinstunden bedeckt werden. Dasselbe gilt, wenn an seiner Stelle vielleicht die Form einer griechischen Kulturgeschichte gewählt wird.

Konform mit Lorber verlange auch ich für den neuen Typus philosophische Propädeutik mit wöchentlich.... 4
Gesamtstunden wie im Gymnasium.

Hieraus ergibt sich ein Mehranspruch in den Humaniora gegenüber der alten Realschule von 54
Stunden.

Dem stehen jedoch Gegenposten gegenüber:

Französisch erfordert in der Realschule heute 28 Stunden. Im reformierten Gymnasium wird bei lateinischer Grundlage in 21 Stunden zum mindesten das gleiche geleistet werden. Dieselben Verhältnisse wirken auch im Realgymnasium, daher Ersparung..... 7 Stunden

Durch Entfallen der zweiten Fremdsprache (gleichfalls nach Lorber) Ersparung ... 9

Endlich beanspruche ich als einzige Beschränkung in den Realien die Reduktion des Freihandzeichnens in der Unterstufe von 16 auf 8 Stunden so wie im Gymnasium aus den dort entwickelten Gründen. Ersparung 8

(In der Oberstufe bleibt hierfür der volle Ansatz wie in der Realschule und ebenso in beiden Stufen die dort reich bemessene Stundenzahl für geometrisches Zeichnen.)

Summe der Ersparung, Stunden 24

Bleibt sonach ein Mehrbedarf für die Humaniora mit..... 30
Stunden.

Diese 30 Stunden sind genau dieselbe Zahl, die dem Realgymnasium durch die achte Klasse an sich zuwächst. Es hat also kein weiterer Gegenstand der Realschule irgend etwas abzugeben!

Dazu noch folgendes:

In der Muttersprache hat die Realschule dieselbe Stundenzahl wie das Gymnasium, nämlich 26. Dieser Gegenstand erfährt durch die erweiterte humanistische Basis insbesondere in literarischer, grammatikalischer und allgemeiner Auffassung unleugbare Vorteile, worin die von Lorber geforderte Vertiefung auch dieses Studiums reichlich gegeben ist.

Für die Realien aber bleiben insbesondere in Mathematik, Geometrie, Physik, Chemie und Naturgeschichte durchaus die so reichen Ansätze der Realschule, so daß hie und da noch einzelne Abgleichungen ohne weiters eintreten können, zumal die um ein Jahr verlängerte Studiendauer schon an sich eine reifere Durcharbeitung und Auffassung verbürgt.

Die siebenklassige Realschule hatte bisher 214
Unterrichtsstunden. Gibt man auf Grund dieser minimalen
Ausgleichungen für die achte Klasse statt der vollen 30
Stunden nur 26
dazu, so langt auch das Realgymnasium mit 240
Wochenstunden, d. i. 30 durchschnittlichen Stunden per Jahr-
gang aus, also mit derselben Ziffer wie das reformierte Gym-
nasium und mit einer geringeren Last als die alte Realschule,
deren Stundenzahl in einzelnen Klassen bis zu 33 per Woche
ansteigt.

All dies basiert eben nicht bloß auf Stundenarithmetik, sondern auf dem günstigen Einflusse, den die Humaniora sowohl untereinander als auch auf den Betrieb der Realia ausüben, wodurch sich das ganze Studium abwechslungs- und erfolgreicher gestaltet. Dabei sind schon meine Reformen des Gymnasiums so angelegt, daß dann aus wesentlich gleicher Unterstufe sowohl zur Oberstufe mit Griechisch als zu jener mit verstärkten Realien aufgestiegen werden kann.

Prozedur bei Einführung des neuen Typus.

Graf Stürgkh, Präsident des Vereines für das humanistische Gymnasium, erklärte bei der Expertise (S. 217 und 219), daß er zwar keine großen Erwartungen vom neuen Typus hege, seiner Erprobung jedoch unter der Bedingung zustimme, daß nicht

etwa mit der Macht der Unterrichtsverwaltung dieser Typus forciert, die bereits bestehenden Typen aber vernachlässigt oder gar in ihrer Reform verhindert würden.

Dies ist richtig und wichtig. Die Schrift Geßmanns für den von ihm vorgeschlagenen Mitteltypus sagt hierüber:

»Eine Anzahl Gymnasien, namentlich in bedeutenden Städten, bliebe auch in späterer Zukunft unter allen Umständen bestehen, um die Wahl einer Bildungsstätte mit vorwiegend philologischer Grundlage zu belassen, dann um mittlere Bildungsstätten zu sichern, in denen das Griechische einen obligaten Lehrgegenstand bildet, da dies eine notwendige Voraussetzung für die Heranbildung von Philologen und für die Erhaltung der griechischen Sprachwissenschaft darstellt.«

Das Gewicht darf hier nicht auf den Nachsatz allein gelegt werden, da es sonst irrigerweise den Anschein gewänne, als ob Griechisch vor allem deshalb am Gymnasium erhalten werden solle, damit die Philologen nicht aussterben. Dies ist offenbar nicht gemeint. Mit dem allein wäre aber auch der *raison d'être* des griechischen Unterrichtes nicht genügt. Griechisch nimmt bei uns nicht bloß jene Stelle ein wie etwa Arabisch, Persisch oder eine andere Sprachwissenschaft, die nur wegen des Forschungszweiges selbst studiert wird.

Dort ist es genügend, wenn eine Anzahl Gelehrter das Fach fortbetreiben und die Ergebnisse ihrer Studien der hörenden oder nicht hörenwollenden Mitwelt zur Verfügung stellen. Betreffs des Griechentums muß mehr gefordert werden. Es darf nie außer Betracht bleiben, daß unsere ganze heutige Wissenschaft, und zwar einschließlich der Naturwissenschaft und damit unsere ganze Geistesrichtung auf der von den Griechen in genialer Weise gelegten Basis ruht, daß es daher im höchsten Interesse der Nation liegt, daß nicht bloß ein Häuflein Gelehrter, sondern eine große Anzahl ihrer Gebildeten an diesem Born getrunken, diesen Geist in sich aufgenommen haben, um dann bewußt oder unbewußt in ihm fortzuwirken.

Deshalb wird Griechisch am Gymnasium und nicht bloß auf der Hochschule gelehrt und deshalb muß das klassische Gymnasium auf kraftvollere Basis erhalten werden. Dann tritt aber auch zwischen ihm und seiner mehr den Realien zugewandten Schwesteranstalt jene gegenseitige Anregung und zwischen allen geistigen Berufen jene höhere Einheit ein, die beiden Seiten zum Wohle gereicht. Daß aus diesem Streben dem humanistischen Gymnasium kein Nachteil zugehen kann, steht außer Frage.

Aber auch beim Vorschlage Geßmann ist eine solche Tendenz ausgeschlossen, wie insbesondere aus dessen schon einmal zitierter Erklärung hervorgeht, wonach der Zweck des neuen Typus dahin geht, »die Wohltat humanistischer Bildung so viel als möglich allen zugänglich zu machen, die eine höhere Bildung anstreben.« Dieser Vorschlag würde also gegen sich selbst arbeiten, wenn er zugleich bezweckte, die humanistische Bildung dort zu unterbinden, wo sie heute schon auf breiterer Basis gewährt wird.

Mehr realistisch gefärbt als die Propositionen Geßmanns, sind jene des Ministerialreferenten Dr. Huemer (»Referate und Korreferate zur Mittelschulenquete«, S. 24), der ausdrücklich sagt:

»Mein Reform-Realgymnasium ist eine moderne Schule ohne Griechisch, die sich der lateinischen Sprache zweckmäßig bedient, um insbesondere Französisch gründlicher zu lehren. Mit der Aufgabe, die Gegenwart und ihre geistigen Kräfte vom Altertum aus als das Resultat der Vergangenheit zu begreifen, hat sie wenig zu schaffen. Diese Aufgabe bliebe nach wie vor dem humanistischen Gymnasium vorbehalten.«

Und ebendort (S. 22):

»Ich sehe sogar einen Vorteil für den griechischen Unterricht darin, daß er nur einer gewissen Elite von Schülern erteilt werde.«

Das ist merkwürdigerweise zugleich die Tonart, wie sie auch einzelnen der enragiertesten unter den Humanisten gefällt, jedoch sehr zu ihrem Nachteil.

Jeder Unterricht kann freilich besser sein, wenn er nur recht wenigen und nur den Ausgewähltesten erteilt wird. Aber wohin kommt das Niveau der allgemeinen Ausbildung bei solcher Reduktion?

Huemer verlangt für sein Realgymnasium 32 Lateinstunden. Ich will nicht davon reden, daß ein Latein nur zu dem Zwecke, um Französisch besser zu lernen, nicht zu rechtfertigen wäre; da wäre denn doch der direkte Weg kürzer, zumal es sich ja bei dem gesteckten niederen Ziele auch im Französisch nicht um eine tiefere kulturhistorische, sondern nur um eine linguistische Ausbildung handeln könnte. Würde man aber nun einer solchen Schule, die ihrer erklärten Richtung nach mit dem eigentlichen Humanismus »sehr wenig zu schaffen hat«, das Recht für alle Hochschulen verleihen, sie etwa noch von Staats wegen begünstigen, ihr andererseits aber nur das alte Gymnasium mit der von Eltern und Schülern gefürchteten Klippe des

»Griechisch in der dritten« gegenüberstellen, so kann man darauf wetten, daß die »Elite der Humanisten« bald auf ein bescheidenes Häuflein zusammenschrumpfen würde. Wir haben überhaupt wenig Sinn für eine höhere Bildung, die auf gewisse Bevorzugte beschränkt sein soll. Österreich und Deutschland besitzen nicht einmal in hinlänglicher Stärke jene reich begüterten Kreise, deren Söhne wegen der höheren Ausbildung allein solche Studien pflegen, wie es etwa in England sein mag. Die höheren Studien waren bei uns für die große Mehrzahl ihrer Jünger immer mit der Ausbildung zu jenen Berufen verbunden, für die sie gefordert werden. Hierbei entscheidet häufig die Opportunität, in den meisten Fällen die Gelegenheit, die der Staat selbst zur Ausbildung gibt.

Aus einem dem Humanismus abgewandten Realgymnasium wird sich aber auch bei später erkannter Vorliebe niemand der streng humanistischen Schule mehr zuwenden können. Hundertundeins ist es hingegen bei meinem Plane. Dort wachsen die Anstalten schwesterlich nebeneinander heran. Der Humanismus wird nicht in der einen als Vorrecht einer Elite präntiert, in der anderen als Aschenbrödel in die Ecke gestellt, sondern er wird in beiden als wesentliche Unterlage der Bildung gepflegt und dort, wo die Talente sich erkennen lassen, ist der Weitermarsch auf freundschaftlich nebeneinanderlaufenden Wegen möglich.

Das ist eine wirkliche **mittlere Linie**, die alle Interessen befriedigt. Denn das Arkanum liegt nicht in diesem heute so oft gebrauchten und auch mißbrauchten Worte allein, noch auch darin, daß man zwischen zwei verschiedenen Wegen einen dritten, etwa nach den Winkeln des Kräfteparallelogramms ausmittelt und dann entweder diesen begünstigt oder gar alle drei Kräfte aneinander herumzerren läßt.

Dies gilt umsomehr im Schulwesen, wo es eine freie Entwicklung der Kräfte gar nicht gibt, weil doch immer das entscheidet, was der Staat hinstellt, und wo auch viel zu hohe allgemeine Interessen im Spiele sind, um alles einem freien Wettbewerb zu überlassen, der einen unberechtigten Vorsprung jener Anstalt gewähren würde, die bei den geringsten Anforderungen die meisten Berechtigungen verleiht.

Ich glaube auch gar nicht, daß Ministerialrat Huemer selbst die Absicht hat, die humanistische Bildung, deren unersetzlichen

Wert er anerkennt, einzuschränken. Ich glaube nur, daß er annimmt, den Realisten jene weitgehenden Konzessionen machen zu müssen, die er bei Aufstellung seines dritten Typus einräumt. Das ist aber ein Irrtum. Die Herren kennen eben die Stimmung unter unserer Technikerschaft, insbesondere unter den Jüngeren nicht, die mit Recht das Hauptgewicht auf den akademischen Charakter ihres Berufes legen. Daher auch der von Lorber vertretene einstimmige Beschluß des österreichischen Ingenieur- und Architektentages, der dem Humanismus viel größere Konzessionen macht als der Typus Huemer.

Zwei Stimmen aus dem Deutschen Reich.

Der Verein für das humanistische Gymnasium hörte zwei Gäste.

Vor der Expertise: Professor Cauer aus Münster, nach ihr: Professor Windelband aus Heidelberg.

Professor Cauer brachte viel Ausgezeichnetes, streng Logisches und tief Empfundenes sowohl über die humanistischen als über die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien.

Mit den Schlußfolgerungen konnte ich nicht befreunden. Sie waren:

Freie Entwicklung nach Art. der im Deutschen Reiche bestehenden Typen, Gymnasium, Realgymnasium und Realschule, unter äußerlich gleichen Rechten für diese, wofür auch ein dortiges Kaiserwort angeführt wurde, Aufrechterhaltung der streng humanistischen Basis des Gymnasiums — eher mehr als weniger Stunden in Latein und Griechisch, wenn auch die Zahl der durch das Altertum Gebildeten hiedurch erheblich kleiner werde. Diese werden die so gewonnene klassische Bildung den anderen vermitteln. Wer andere Wege vorzieht, von dem ist es besser, »die realistische Bildung nimmt ihn ganz, als daß wir ihn der Einheitsschule ausliefern, die ihn zerreißt.« Jede Schule möge sich so frei als möglich bewegen und den Wirkungskreis der anderen anerkennen:

Ich erwiderte unter anderem:

»Wenn Professor Cauer sagt: Man solle nicht so sehr streiten, nicht jeder gar zu ausschließlich für seine Schule sich einsetzen, so stimme ich ihm zu. Auch hier gilt das: *nimum altercando veritas amittitur.*

Aber der Ausgleich darf meiner Meinung nach nicht darin gefunden werden, daß jeder die andere Schule gehen läßt, wie sie geht. Im Gegenteil, wir sollen trachten, die Bildungswege einander allmählich zu nähern — das, was für alle gut, schön und nützlich ist, auch allen zu gewähren.

Das ist aber vor allem das möglichste Ausmaß allgemeiner humanistischer Bildung. Indem wir dieses kostbare Gut allen Jüngern höherer Studien auf den Lebensweg mitgeben, wird aber zugleich der Bildungsstand unseres deutschen Volkes gehoben und auf jener Höhe befestigt, die es vor allen anderen Kulturvölkern so sehr auszeichnet.*

Cauer replizierte unter anderem:

»Der Wunsch, das, was für alle gut, schön und nützlich sein könne, auch allen zu gewähren, sei gerade die Ursache der Notlage, in der sich die Mittelschule heute befinde; denn aus diesem Wunsch ergebe sich, bei immer fortschreitender Entwicklung der Wissenschaften, ein immer drückenderes Vielerlei im ganzen Lehrplan und eine immer schlimmere Verflachung in den einzelnen Teilen.*

(Alles »Mitteilungen des Vereines der Freunde des humanistischen Gymnasiums«, Heft 6, 1908.)

Die Argumentationen Cauers richten sich vor allem gegen eine Einheitsschule, in die alles hineingestopft werden müsse, was die Wissenschaften überhaupt bieten. Die großen Entdeckungen in den Naturwissenschaften, die wissenschaftliche Umgestaltung der Geographie, die Biologie wurden genannt. Man könnte ebensogut auch Geognosie, Geologie, Astronomie, Paläontologie und alle möglichen »logien« dazu zählen.

Diese Dinge werden aber auch in der heutigen Realschule nicht gelehrt und gehören auch nicht hinein.

Andererseits studiert aber heute schon unser Gymnasiast Mathematik und Naturwissenschaften — nicht weil er sie als Jurist brauchen würde oder als Mediziner brauchen könnte, sondern vor allem deshalb, weil ein in Mathematik und Naturwissenschaften ununterrichteter Mensch ebensowenig einen Anspruch auf den Namen eines höher Gebildeten machen kann als jemand, der von der Literatur nichts wissen würde.

Cauer sagte unter anderem:

»Allgemeine Bildung bezeichnet, wenn etwas Gutes gemeint sein soll, nicht einen Auszug des Wichtigsten und Wissenswertesten aus allen Gebieten, sondern die Fähigkeit und Lust zum Verstehen und Anteilnehmen über den eigenen Lebenskreis hinaus nach allen Richtungen hin.*

Das ist richtig! Aber um diese Fähigkeit zu erwerben, ist es notwendig, jene Grundlagen in den Wissenschaften gelernt

zu haben, die heute schon den Gegenstand unserer Mittelschulen bilden. Diese Grundlagen sind nicht so verschieden, daß es notwendig wäre, deshalb Menschen unglücklich zu machen, die mit zehn Jahren noch nicht ihren Beruf erkennen konnten.

Professor Cauer traf eine geistreiche Unterscheidung zwischen realistischer und historischer Weltanschauung und schlug vor, den Realschülern die Vorteile letzterer dadurch zuzuwenden, daß man bei Entwicklung der einzelnen Lehrsätze der Mathematik und Naturwissenschaft den historischen Weg einschlage, nämlich darstelle, wie die Alten auf die Anfänge dieser Gesetze kamen oder diese Dinge auffaßten. Es bedarf wohl keiner Auseinandersetzung, daß die Darstellung der Genesis der Geometrie des Euclid, der Untersuchungen des Archimedes über die Schwerkraft oder der Anschauung der Alten über den Erdkörper wohl nur ein karger Ersatz für ein Eindringen in Literatur und Sprache selbst wäre, der aber anderseits — mit Konsequenz durchgeführt — eine Mehrbelastung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes mit sich brächte, der jenem des direkten Studiums einer Sprache nahe käme, aber nicht den zehnten Teil ihres Nutzens hätte.

Professor Cauer schloß seinen Vortrag mit einem Hinweis auf »Nathans Parabel der drei Ringe«. Ähnlich möge jeder seine Schule für die beste halten und ihren Wert durch die Erfolge zu erweisen suchen.

Ich will nun keine religiöse Abhandlung schreiben. Unter keinen Umständen — und auch nicht allegorisch — kann man aber diese Parabel über den Boden ausdehnen, dem sie angehört: das ist über den des Glaubens.

In der Schulfrage aber handelt es sich um Wissen und um Tun.

Einem Schwärmer für die Toleranz im Glauben mag es ja vielleicht genügen, wenn Nathan antwortet: »Denkt ihr, daß ich Rätsel zu lösen da bin?« — und weiters:

»Wenn sich dann der Steine Kräfte
Bei euren Kindes-Kindeskindern äußern:
So lad' ich über tausend, tausend Jahre
Sie wiederum vor diesen Stuhl. Da wird
Ein weis'rer Mann auf diesem Stuhle sitzen,
Als ich, und sprechen. Geht!«

Wir aber können nicht tausend Jahre und auch nicht ein Jahr auf die Erfahrung warten. Denn, wenn wir auch von ihr abhängen, so müssen wir sie doch voraus zu berechnen suchen, da jede Schule, die wir schaffen oder ändern, eine verantwortliche Tat bedeutet.

Vom allgemein philosophischen Standpunkte besprach Windelband die Bedeutung der Tradition in der menschlichen Entwicklung. Der Vortrag liegt noch nicht im Druck vor und ich bin auf das Gedächtnis angewiesen.

Es war schlagend, als er entwickelte, daß auch die realistischen Wissenschaften die Natur keineswegs in jener unvermittelten Weise betrachten, wie ihre Vertreter es anzunehmen scheinen — daß vielmehr alle unsere Begriffe von Energie, Molekularkräften, statischen und dynamischen Momenten u. s. f. Abstraktionen sind, die ganz nach der Art der philosophischen Begriffe in tausendjähriger Geistesarbeit gesucht, gewonnen und geändert wurden.

Unwillkürlich regte dies einen weiteren Gedanken an, der jeden, der sich mit Naturwissenschaft liebevoll befaßte, schon ergriffen haben muß: Mit jeder neuen Erforschung der Natur steht man vor einem neuen Rätsel und mit jeder gewonnenen Erkenntnis taucht eine weitere noch tiefere Frage auf. Man streift an die Rätsel des Daseins und des Menschengestes selbst und doch trennt uns immer wieder ein unlüftbarer Schleier von der letzten Wahrheit wie jener des Bildes zu Sais.*)

Deshalb haben die Alten mit Recht die Naturwissenschaft immer als einen Teil der Philosophie betrachtet. Deshalb ist es aber ein Unrecht, wenn man die Naturwissenschaft zum Dank für die unendlichen Wohltaten, die sie uns zugleich erwies, zu einer Art Werkzeug herabsetzen will, das nur wegen der praktischen Leistungen da sei, denen es dient.

Das ist aber am Ende der Gedankengang jener fanatischen Realisten, die stolz auf den äußeren Erfolg den Jüngern dieses Strebens keinen Anteil gönnen wollen an der Vertiefung in jene Güter, die wir Humaniora nennen, in die Wissenschaft vom

*) Dieses Gleichnis schulde ich einer geistvollen Rede, die Statthalter v. Schwarzenau vor einigen Jahren am Naturforschertage in Meran hielt, deren Text mir jedoch leider nicht mehr zugänglich wurde.

menschlichen Geiste selbst, wie sie v. Arnim treffend nannte. (Enquete, S. 169.) Denn die Sprache ist der menschliche Geist in Arbeit.

Die Rede Windelbands funkelte in allen Facetten, als er diese Bedeutung insbesondere der klassischen Sprachen und ihres Kulturkreises in allen Nuancen ausführte. Er endete mit dem Schluß, daß die gründliche Kenntnis wenigstens einer klassischen Sprache niemandem vorenthalten werden soll, der einen höheren geistigen Beruf anstrebt.

Ich habe diesen Konklusionen nichts beizusetzen.

Vieles wäre noch zu erörtern, vor allem die Frage der auf die Reifeprüfung gestützten Berechtigungen zu Staatsämtern, eine Frage, der ich auch mit Rücksicht auf die hiebei Interessierten eine gedeihliche Lösung wünsche. Ich beschränke mich jedoch auf die vorstehenden Themata.

Bei einem sehr solennen Anlaß — es war die sechzigjährige Jubelfeier des Ingenieur- und Architektenvereines zu Wien im Jänner dieses Jahres — hatte ich Gelegenheit, meiner Stellung in der Enquete zu präledieren.

Nach Auseinandersetzungen über das häufige Zusammenwirken der technischen und juristischen Wissenschaften zum Schutze der geistigen Arbeit sagte ich:

Auch hier, meine Herren, sehen wir keinen Anlaß zu einer gegenseitigen Bekämpfung zwischen den verschiedenen Wissenszweigen — im Gegenteile — Technik und Rechtswissenschaft haben vereint zu kämpfen dafür, daß den Arbeiten des menschlichen Geistes auch die nötige Anerkennung werde. Dieses Bewußtsein der Gemeinschaft wird aber keine wirksamere Förderung erfahren, als durch die möglichste Einheitlichkeit der Ausbildung.

Man braucht nur das gegenwärtige Gymnasium zeitgemäß zu modernisieren und es, ohne die klassische Bildung zu beeinträchtigen, mit gewissen Vorkenntnissen in technischer Hinsicht und lebenden Sprachen auszustatten, die auch dem Universitätshörer nützen, weil sie zur allgemeinen Bildung gehören. Mit Vernunft und Maß ist alles zu bewältigen.

Damit schwindet aber jeder Rest eifersüchtiger Rivalität und nur der erhebende Wettstreit wissenschaftlichen Eifers bleibt.

Dies führt zu einem noch höheren Gedanken, zu dem der letzten Einheitlichkeit aller Wissenschaft selbst: Erkenntnis und dadurch Beherrschung der Natur, somit auch ihrer menschlichen Erscheinungsformen, denn auch der Mensch ist ein Sohn der Natur und ein Zeuge derselben heiligen Urkraft.

Dieser Tage hat man in den Zeitungen neuerdings von Forschungen über das Radium gelesen sowie von der Theorie, daß die zirka achtzig Elemente der neueren Chemie nur ein und derselbe Urstoff in verschiedenen Erscheinungsformen seien. Diese Idee der Einheitlichkeit des Stoffes ist ja schon älter. Sie wird aber durch diese Forschungen neu belebt, die zu dem festen, flüssigen und gasförmigen Aggregatzustand noch eine vierte Erscheinungsform, die strahlende, setzen will.

Diese Einheitlichkeit des Stoffes ist aber zugleich vorbildlich für die höhere Einheitlichkeit aller Wissenschaft.

Sie ist es, die als strahlendes Radium allen Aufgaben der Menschen voranleuchtet — die des Lebens Mühe lohnt, die alles veredelt, was sich mit ihr berührt, und den Blick des Sterblichen bis zu den Pforten des Olymp erhebt.

Möchte unsere ganze Bildung von diesen Ideen durchdrungen sein!

Anhang.

—

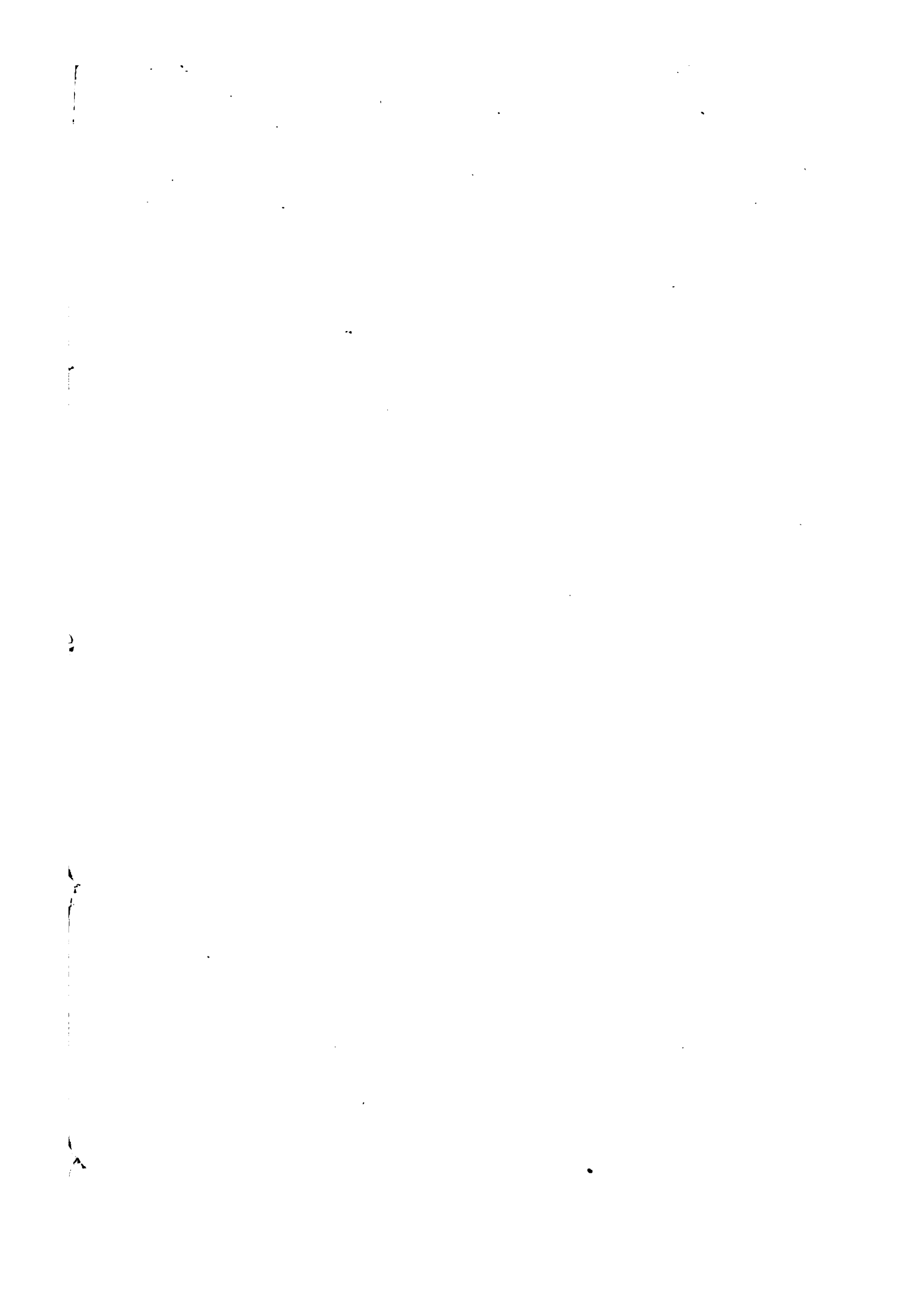
Lehrplan des heutigen Gymnasiums.

Lehrgegenstand	K l a s s e								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	I—VIII
	Wöchentliche Stundenzahl								
Religion.....	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Latein	8	8	6	6	6	6	5	5	50
Muttersprache	4	4	3	3	3	3	3	3	26
Griechisch	—	—	5	4	5	5	4	5	28
Geographie	3	2	1	2	—	—	—	—	8
Geschichte.....	—	2	2	2	3	4	3	3	19
Mathematik.....	3	3	3	3	4	3	3	2	24
Naturgeschichte.....	2	2	2	—	2	2	—	—	10
Physik	—	—	—	3	—	—	3	3	9
Philosophische Propä- deutik.....	—	—	—	—	—	—	2	2	4
Kalligraphie	1	1	—	—	—	—	—	—	2
Freihandzeichnen.....	4	4	4	4	—	—	—	—	16
Turnen.....	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Summe.....	29	30	30	31	27	27	27	27	228

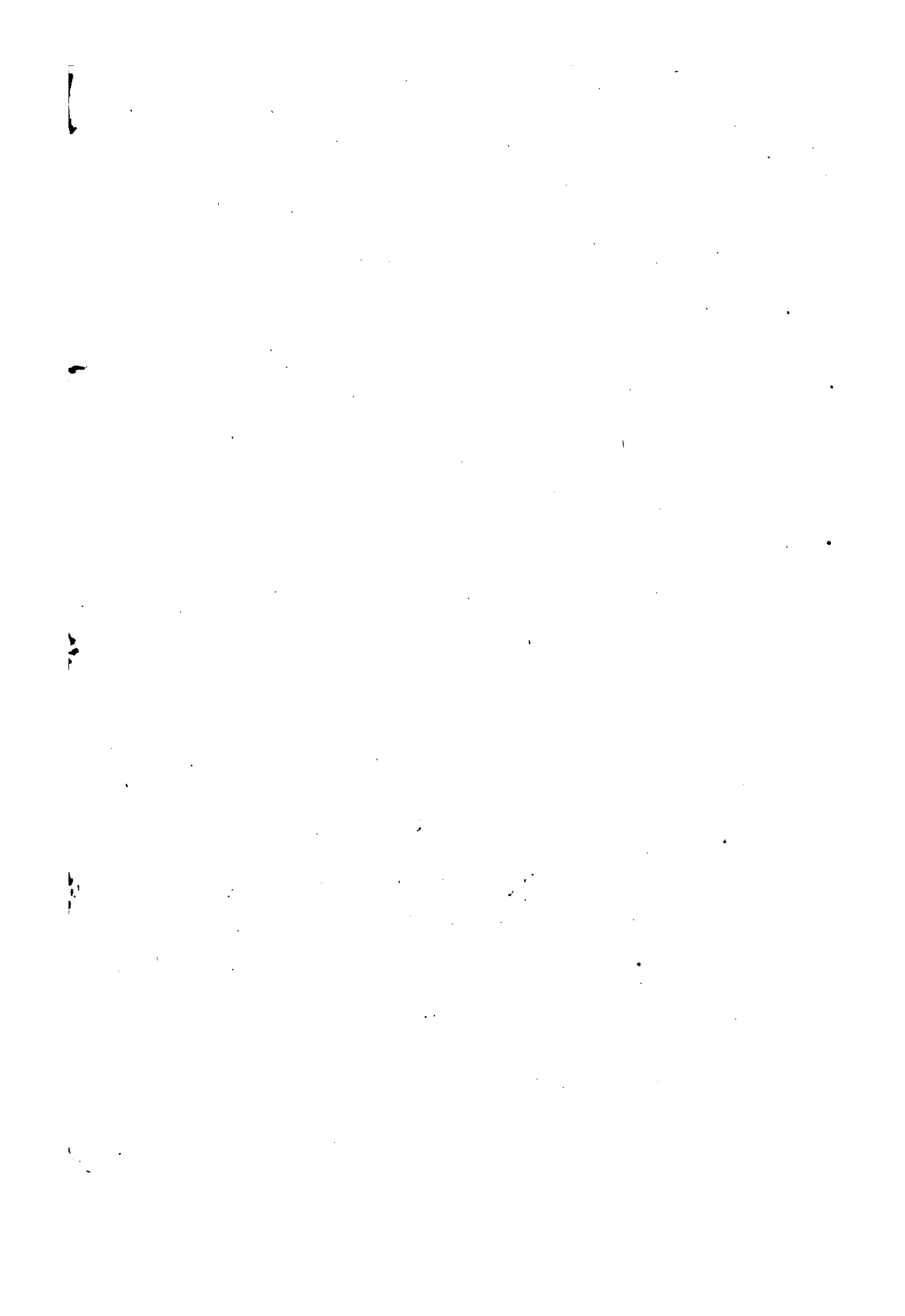
Lehrplan der heutigen Realschule.

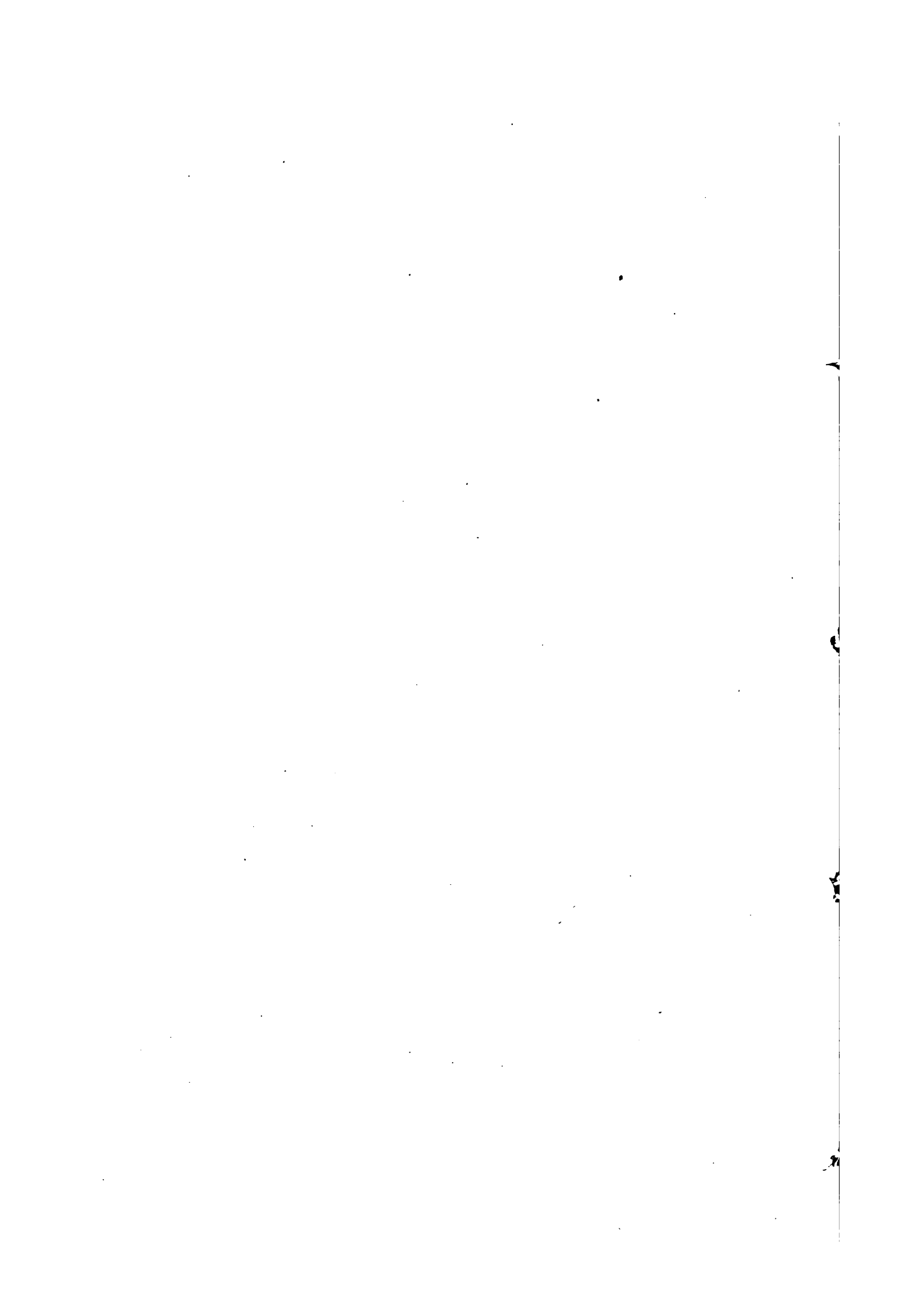
Lehrgegenstand	K l a s s e								I—VII
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
	Wöchentliche Stundenzahl								
Religion.....	2	2	2	2	2	2	1		13
Muttersprache	4	4	4	4	3	3	4		26
Französisch	6	5	5	3	3	3	3		28
Englisch.....	—	—	—	—	3	3	3		9
Geographie	3	2	2	2	—	—	—		9
Geschichte.....	—	2	2	2	3	3	3	f e h l t	15
Mathematik	3	3	3	3	5	4	5		26
Naturgeschichte	2	2	—	—	2	2	3		11
Chemie.....	—	—	—	3	3	2	—		8
Physik	—	—	3	2	—	4	4		13
Geometrie	1	2	2	3	3	3	2		16
Freihandzeichnen.....	4	4	4	4	3	2	3		24
Schreiben	1	1	—	—	—	—	—		2
Turnen	2	2	2	2	2	2	2		14
Summe.....	28	29	29	30	32	33	33		—

Druck von Christoph Reisser's Söhne, Wien V.



Druck von Christoph Reisser's Söhne, Wien V.





This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine of five cents a day is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.

